Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 6979324
Centre d'intérêt: 110

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation. Comité catholique.

L'école catholique : le défi de son projet éducatif / [Comité catholique, Conseil supérieur de l'éducation]. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, [1989?].
45 p. ; 25 cm.

Code: 50-1024. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-14813-4

Descripteur(s): Projet éducatif * Ecole catholique * Participation * Valeurs * Caractéristiques de l'établissement * Rôle de l'école * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le rapport 1988-1989 du Comité catholique fait état de la situation et des besoins de l'école catholique tel qu'il ressort d'une étude de terrain menée auprès de 84 écoles. Le premier chapitre rapporte les témoignages entendus au sujet de facteurs influençant la réalisation du projet éducatif: participation à la vie scolaire, références aux valeurs, contraintes d'encadrement, défis. Le second chapitre relève les différentes pratiques en regard du projet éducatif et les diverses conceptions de l'école catholique. Le chapitre suivant tente de dégager les composantes essentielles de l'école catholique d'aujourd'hui. Le dernier chapitre présente une conception de l'article 4 de sa réglementation stipulant que l'école catholique doit intégrer, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et valeurs catholiques dans son projet éducatif.

Type de document: r

EDUQ
8970324

Gouvernement du Québec
Comité Catholique

L'ÉCOLE CATHOLIQUE

LE DÉFI DE SON PROJET ÉDUCATIF

Québec

L'ÉCOLE CATHOLIQUE

LE DÉFI DE SON PROJET ÉDUCATIF

ISBN: 2-550-14813-4
Dépôt légal: deuxième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

	Page
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE **Le projet éducatif de l'école au Québec: des facteurs qui influencent sa réalisation**	3
1.1 La participation à la vie de l'école	3
1.1.1 La participation des élèves	3
1.1.2 La participation du personnel enseignant	4
1.1.3 La participation du personnel professionnel	5
1.1.4 La participation du personnel de direction	5
1.1.5 La participation des parents	6
1.2 Les rapports de l'école avec les finalités et les valeurs	7
1.2.1 Des rapports plus théoriques que pratiques	7
1.2.2 Des préoccupations généralisées pour certaines valeurs	7
1.2.3 Les influences des valeurs sur les pratiques: restreintes mais certaines	8
1.2.4 Des obstacles aux finalités et aux valeurs éducatives	9
1.3 Les grands «encadrements» scolaires	10
1.4 Les défis de l'heure	11
DEUXIÈME CHAPITRE **Le projet éducatif de l'école catholique au Québec: des pratiques variées, des conceptions diverses**	15
2.1 Les pratiques actuelles en regard du projet éducatif de l'école catholique	15
2.1.1 Des écoles font des liens implicites entre certaines activités et la foi catholique	15
2.1.2 Dans plusieurs écoles catholiques le choix d'une valeur tient lieu de projet éducatif	16
2.1.3 Plusieurs écoles confient à l'enseignement religieux, à l'animation pastorale et aux communautés chrétiennes la responsabilité de la question religieuse à l'école	16
2.1.4 Dans les écoles catholiques de langue anglaise, le climat général est ouvert à l'expression de la religion	19
2.1.5 Des écoles catholiques sont ouvertes à d'autres croyances	20

2.2 Des conceptions diverses de l'école catholique 21

2.2.1 Les écoles catholiques se disent à l'image du contexte socioreligieux 21

2.2.2 Trois conceptions dites «idéalistes» de l'école catholique 22

2.2.3 Trois conceptions dites «réalistes» de l'école catholique 23

TROISIÈME CHAPITRE
Au-delà des ambiguïtés 25

3.1 Une nouvelle conjoncture 25

3.2 L'école catholique: quatre caractéristiques de son identité 27

3.2.1 Une première caractéristique: un parti pris pour l'éducation 27

3.2.2 Une deuxième caractéristique: la contribution insigne de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale à la formation religieuse, morale et sociale des jeunes 28

3.2.3 Une troisième caractéristique: la croissance en humanité de l'élève et du milieu scolaire 30

3.2.4 Une quatrième caractéristique: la référence catholique 30

3.3 Un certain profil 32

QUATRIÈME CHAPITRE
Les possibles du réel 35

4.1 Le projet éducatif ou le défi pour une école de se prendre en main 35

4.1.1 Une décision, une confiance, une conviction 35

4.1.2 Une vision claire de la mission de l'école 36

4.1.3 Des objectifs à l'intérieur d'une dynamique de changement 36

4.2 Le projet éducatif et l'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique 37

4.2.1 La référence aux croyances et aux valeurs 37

4.2.2 L'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique. Comment se réalise-t-elle? 40

4.3 Le respect des libertés de conscience et de religion 41

4.4 L'évaluation du vécu confessionnel de l'école 42

CONCLUSION 43

L'école reconnue comme catholique intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif

(Réglementation du Comité catholique, article 4)

INTRODUCTION

Le Comité catholique a jugé opportun de faire porter son rapport 1988-1989 sur le projet éducatif de l'école catholique. Depuis l'adoption, en décembre 1987, de la nouvelle réglementation sur le caractère catholique des écoles[1], divers groupes de personnes intéressées à l'école primaire et à l'école secondaire ont pressé le Comité catholique d'éclairer la compréhension de l'article 4 de sa réglementation. L'école catholique intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif. Les interrogations touchaient aussi bien le projet éducatif lui-même, que les valeurs de la religion catholique. Elles manifestaient également des doutes sur le respect des libertés de conscience et de religion dans l'école catholique.

Le Comité a donc résolu d'entreprendre une recherche systématique afin de situer ces interrogations dans le contexte quotidien des écoles. Il a voulu savoir à quoi tiennent la satisfaction, la perplexité, l'hésitation, l'inquiétude ou l'intolérance au sujet de l'école catholique. Il a cherché à identifier sur le terrain les pratiques et les conceptions existantes, les ambiguïtés et les pierres d'achoppement, en regard de l'élaboration d'un projet éducatif qui se réfère explicitement à la religion catholique.

Le Comité a donc entrepris une vaste recherche terrain. Il a visité un grand nombre d'écoles qui lui furent désignées par quarante directions générales de commissions scolaires. En tout, au moins quatre-vingts écoles de toutes tailles, de tous milieux, tant primaires que secondaires, ont été visitées. Dans chacune, la présidente du Comité ou un agent de recherche a tenu à rencontrer la direction de l'école et huit membres du personnel enseignant à l'exclusion des enseignants et enseignantes de l'enseignement moral et religieux catholique du secondaire. Cette recherche avait pour but d'identifier les croyances et les valeurs qui ont actuellement dans l'école quelque influence polarisatrice. Il s'agissait de relever avec le personnel de l'école des pratiques individuelles et collectives susceptibles d'être mises en relation avec un projet éducatif d'inspiration chrétienne. Il s'agissait en fait du ***contenu*** du projet éducatif (article 4 des règlements du Comité catholique).

Par ailleurs, ces deux dernières années, les membres du Comité catholique ont effectué des audiences et des visites d'écoles dans quatre commissions scolaires. Ces audiences et visites ont porté sur le projet éducatif de l'école catholique eu égard à son ***processus*** d'élaboration et de réalisation: Qui? Comment? Quand? Avec qui? Facteurs favorables? Facteurs défavorables? À l'occasion de ces audiences, le Comité a également rencontré une population anglo-catholique qui a des attentes et des pratiques souvent particulières et différentes de la population scolaire franco-catholique. Le Comité a aussi cherché à connaître des élèves eux-mêmes quelle était leur participation à leur propre formation morale et religieuse. De plus, certains membres du Comité ont rencontré des animateurs et animatrices de pastorale de quatre diocèses du Québec ainsi que des enseignants et enseignantes en enseignement moral et religieux à l'occasion du congrès annuel de leur association professionnelle. Enfin, le Comité a réalisé un sondage auprès de l'ensemble des conseillers et conseillères en éducation chrétienne des commissions scolaires afin de vérifier certaines de ses perceptions sur le projet éducatif des écoles catholiques.

---

1. Comité catholique. Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public, Québec, 1988.

   Comité catholique. Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des institutions d'enseignement privé du primaire et du secondaire, Québec, 1988.

Le présent rapport fait donc état de la situation et des besoins de l'école catholique. Il trace en quelque sorte un portrait du réel tel qu'il lui fut rapporté, afin d'esquisser un profil de l'école catholique dans la société actuelle.

Ce rapport comprend quatre chapitres:

Le premier chapitre rapporte les témoignages qui ont été entendus au sujet de certains facteurs qui influencent la réalisation du projet éducatif: la participation à la vie d'école, les références aux valeurs, les contraintes des encadrements, les défis. Il décrit cette réalité qui constitue le terrain même de l'école catholique, c'est-à-dire ses chances et ses difficultés.

Le deuxième chapitre montre, en s'appuyant de nouveau sur les témoignages recueillis dans les milieux consultés, les différentes pratiques en regard du projet éducatif et les diverses conceptions de l'école catholique; il fait part des ambiguïtés que ces pratiques et ces conceptions recèlent ainsi que des interrogations qu'elles soulèvent.

Le troisième chapitre tente de lever certaines ambiguïtés et de mieux faire saisir quelques concepts afin de dégager des composantes essentielles de l'école catholique d'aujourd'hui.

Enfin, le quatrième chapitre présente une certaine compréhension de l'article 4 de la réglementation du Comité catholique, fondée sur une vision éducative de la mission de l'école catholique ainsi que sur un projet éducatif proposé comme une dynamique de changement. Dans l'école catholique, cette dynamique de changement se réalise sous l'influence des croyances et des valeurs de la religion catholique.

PREMIER CHAPITRE

LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE AU QUÉBEC: DES FACTEURS QUI INFLUENCENT SA RÉALISATION

Les récentes audiences du Comité catholique dans quatre commissions scolaires et les nombreuses rencontres qu'il a réalisées, à l'automne 1988, avec quatre-vingts «équipes-écoles», confirment une certaine hypothèse de départ: les grandeurs et les misères de l'école catholique sont, en partie, les grandeurs et les misères de l'école au Québec. L'école catholique est une école. Elle ne peut faire fi de ce qui la constitue, bien au contraire. Ces éléments constitutifs sont même déterminants dans la réalisation de son projet éducatif.

En effet, des propos recueillis par le Comité, il ressort que la réalisation du projet éducatif de l'école catholique est soumise à l'influence inévitable d'un certain nombre de facteurs communs à toute école. Les milieux visités en identifient quatre qu'ils considèrent plus importants: la participation à la vie de l'école, les rapports de l'école aux finalités et aux valeurs, les contraintes dues aux grands encadrements du système, les défis actuels de l'éducation au Québec.

Ce premier chapitre rapporte donc les témoignages entendus au sujet des facteurs qui influencent la réalisation d'un projet éducatif. Il en dégage aussi des éléments à retenir pour la réflexion sur l'article 4 de la réglementation du Comité catholique.

1.1 La participation à la vie de l'école

Point n'est besoin de causer longtemps avec les agents et les agentes scolaires pour constater qu'une école, c'est d'abord et essentiellement ceux et celles qui la font au quotidien. Qu'il soit question des attentes et des pratiques en regard du projet éducatif de l'école, ou qu'il soit question des conditions qui en favorisent la réalisation, les commentaires recueillis par le Comité font tour à tour référence aux élèves, au personnel enseignant, au personnel professionnel, à la direction, aux parents. Leur implication dans la vie de l'école serait un facteur déterminant pour l'élaboration du projet éducatif. Les lignes qui suivent évoquent brièvement comment certains agents et agentes scolaires parlent d'eux-mêmes et de leur participation à la vie scolaire. Elles font aussi écho, le cas échéant, à ce que l'école perçoit de leur participation.

1.1.1 La participation des élèves

C'est habituellement la direction d'une école qui se dit la plus au fait de la participation de l'ensemble des élèves à la vie de l'école: du nombre et de la diversité des groupes ainsi que de l'accessibilité et de l'éventail des services offerts. De façon générale, elle qualifie de relativement faible le taux de participation des élèves du secondaire aux activités dites libres. Elle constate que l'intérêt de ces jeunes, leur motivation et leur persévérance ont constamment besoin d'être stimulés, tant en regard des études proprement dites que des activités parascolaires. Au primaire, la situation décrite est différente. Les activités offertes à toute l'école sont moins nombreuses. Elles consistent surtout en des fêtes qu'on dit généralement très appréciées. Ce sont les instituteurs et les institutrices qui suscitent la motivation des enfants, quelle que soit la nature des activités auxquelles ils participent.

Pour leur part, les équipes d'enseignants et d'enseignantes, au deuxième cycle du primaire et au secondaire, parlent du manque d'intérêt d'un bon nombre d'élèves pour l'école. Elles s'accordent à dire que les jeunes ressentent violemment l'impact actuel de l'évolution familiale, sociologique, culturelle et économique. Par exemple, dans une école de

mille deux cents élèves du deuxième cycle du secondaire, 40 % des élèves vivraient des situations difficiles, dont 20 % des problèmes si lourds que les adultes eux-mêmes, dans les mêmes circonstances, ne sauraient les résoudre. Dans les milieux défavorisés des grands centres urbains, dit-on aussi, plus de 35 % des familles vivraient sous le seuil de la pauvreté. Les élèves plus que jamais, et dans ces régions défavorisées encore davantage, ressentiraient le choc des valeurs, les disparités culturelles et intellectuelles, les échecs scolaires, la perte d'estime de soi, l'isolement et l'instabilité. On parle aussi d'un phénomène nouveau qui contribue encore à diminuer l'implication des élèves de quatrième et de cinquième secondaire: un bon nombre ont un travail rémunérateur en soirée ou en fin de semaine. Aussi, selon les témoignages entendus, beaucoup d'élèves sont à l'école sans être de l'école.

Quant aux élèves du secondaire rencontrés par le Comité, ils font trois types de commentaires. Les leaders n'ont pas l'impression d'avoir part aux décisions administratives qui les concernent. La formule du conseil étudiant ne semble plus leur convenir. Ils disent préférer les engagements concrets de moins longue durée, dans des projets ponctuels auxquels ils se donnent avec coeur: le bal de fin d'année, une parade de mode, la soirée «méritas», une levée de fonds, un rallye pour le tiers monde, une fin de semaine de réflexion, etc. Selon ces mêmes élèves, la vie et l'organisation de l'école les soumettraient à de nombreuses contraintes et leur laisseraient trop peu de répit. Ils donnent les exemples suivants: la rapidité des déplacements entre les activités, la difficulté des contenus des diverses disciplines, la fréquence des épreuves d'évaluation, les arrivées et départs des autobus à heures fixes. Ainsi leur participation à la vie de l'école serait forcément limitée.

Par ailleurs, un certain nombre d'élèves expriment un sentiment d'appartenance à l'école en raison de la possibilité d'y avoir une vie sociale en petits groupes ou encore en raison d'une relation motivante avec un ou une adulte de l'école.

Enfin, pour l'ensemble des jeunes rencontrés, il est normal que les cours requièrent au moins un minimum de participation personnelle de la part des élèves «si on veut réussir son secondaire»; mais certaines matières, telles les sciences, la mathématique et le français seraient plus importantes et exigeraient plus d'efforts.

1.1.2 La participation du personnel enseignant

Le personnel enseignant avoue se remettre un peu du coup dur des décrets de 1982 et retrouver, en même temps qu'une certaine motivation professionnelle, une légitime fierté. Il juge que l'enseignement est son apport primordial à l'école; il s'efforce de le dispenser de la meilleure façon possible.

Au primaire, les instituteurs et les institutrices apprécient avoir «leur classe» et «leurs enfants». Leurs contacts quotidiens avec les élèves, qui sont à un âge encore jeune et qui vivent dans des situations familiales souvent difficiles, renforcent leurs liens affectifs. Au secondaire, le personnel enseignant dit vivre avec une certaine résignation la rigidité et l'éparpillement de l'organisation scolaire et, conséquemment, la difficulté d'établir des rapports humains autres que fonctionnels avec les élèves, les collègues, la direction et les parents. Par ailleurs, des enseignants et des enseignantes estiment que les activités parascolaires, les activités de surveillance et les mesures d'appui pédagogique sont généralement des occasions privilégiées de contacts personnels avec les élèves.

Trois autres facteurs auraient pour effet de diminuer ou de ralentir la participation du personnel enseignant à la vie d'ensemble de l'école. Les enseignants et enseignantes nomment, en premier lieu, la venue des nouveaux programmes d'études. En raison des nombreuses heures d'études personnelles qu'ils requièrent, la tâche enseignante serait ainsi

rendue plus lourde et la disponibilité réduite, à tout le moins temporairement. Cette situation est plus particulièrement vécue par les enseignants et les enseignantes du primaire qui doivent enseigner plusieurs programmes. C'est le cas aussi du personnel suppléant ou encore des enseignants et enseignantes du secondaire qui dispensent plus d'une matière.

On juge l'intégration à l'école de divers groupes d'élèves comme une autre exigence du système. Son bien-fondé n'est pas remis en question. L'école est pour tous et toutes. Le personnel enseignant dit accepter, comme allant de soi, l'accessibilité généralisée de l'école publique. Cependant, on n'est pas sans faire remarquer les incidences d'un tel contexte sur la pédagogie, laquelle doit s'adapter constamment à la diversité des élèves et des cheminements. Le temps à donner à la vie de l'école est souvent employé à la préparation de diverses activités d'apprentissage et d'enseignement.

Enfin, les enseignants et enseignantes avouent que l'âge a des effets réels sur leur implication dans la vie de l'école, notamment dans les activités parascolaires, et ils perçoivent la présence active de jeunes collègues comme un facteur de renouveau.

1.1.3 La participation du personnel professionnel

On dit accorder de plus en plus d'importance à la présence et au rôle du personnel professionnel. Les orthophonistes, les orthopédagogues, les psycho-éducateurs et psycho-éducatrices, les animateurs et animatrices de pastorale, les psychologues, les conseillers et conseillères en orientation, les infirmières, les travailleuses et travailleurs sociaux sont des ressources spécialisées dont les écoles prétendent ne plus pouvoir se passer et qui, de l'avis des enseignants et enseignantes, ne sont pas disponibles en nombre suffisant. C'est notamment par l'aide personnelle aux élèves en difficulté que le personnel professionnel décrit sa contribution à la mission éducative de l'école: certaines écoles ont élaboré, avec leur personnel professionnel, des moyens efficaces pour le dépistage des élèves en difficulté ainsi que pour l'intervention rapide aux moments de crise. Grâce aussi aux initiatives de certains professionnels et au support indispensable de la direction et de quelques enseignants, des élèves d'une école secondaire visitée sont habilités à l'écoute active de leurs pairs ainsi qu'à la détection des tendances suicidaires et des toxicomanies.

1.1.4 La participation du personnel de direction

Quand il s'agit de parler avec les directeurs et les directrices des écoles de leur participation personnelle à la vie scolaire, les propos portent sur leur leadership au sujet duquel ils font trois commentaires.

D'abord et de façon générale, les directions d'école se disent déchirées entre leur rôle pédagogique et leur rôle administratif et elles donnent maints exemples de ce tiraillement. Toutefois, elles reconnaissent que leur rôle pédagogique prend de plus en plus d'importance. En effet, certaines de leurs récentes initiatives sont pour elles significatives de nouvelles préoccupations dans l'exercice de leur gestion: supervision pédagogique, appui à l'évaluation formative des apprentissages, mise sur pied de formules d'aide pédagogique, etc.

Au sujet de la question plus particulière de l'élaboration du projet éducatif, les directions connaissent leur responsabilité et leurs limites. Selon elles, le contexte scolaire actuel, déterminé par de grands encadrements, tels les règlements sur le régime pédagogique, les conventions collectives, les règles de financement, ne favoriseraient pas l'exercice d'un leadership sur le plan des grandes orientations de l'école, ni non plus leur tâche de susciter des consensus de base entre les divers partenaires.

Enfin, une troisième remarque porte sur le conseil d'orientation. Un bon nombre de directions d'école savent que la nouvelle loi sur l'instruction publique confie au conseil d'orientation de l'école le soin de déterminer les orientations du projet éducatif et à la direction la responsabilité d'adopter des mesures pour assurer la réalisation et l'évaluation de ces orientations. Mais elles s'interrogent: Cette nouvelle prescription légale saura-t-elle contribuer à une gestion planifiée de l'école sous ce mode primordial et essentiel? L'implication des divers agents et agentes de l'école dans la vie scolaire en sera-t-elle améliorée?

1.1.5 La participation des parents

Le Comité catholique a entendu sur cette question les témoignages de plusieurs parents. Il en rend compte d'abord. Il rend compte ensuite des points de vue des autres intervenants et intervenantes scolaires sur cette même question.

Les parents avouent être peu nombreux à vouloir participer aux activités du comité d'école ainsi qu'aux assemblées de parents. Ils sont surtout présents à l'école pour les rencontres individuelles de parents, en particulier à la rentrée scolaire et à l'occasion de la remise des bulletins. Ils disent aimer connaître le personnel enseignant et ils s'en remettent de plus en plus à lui non seulement pour l'enseignement mais aussi pour l'éducation. Leur participation à la vie de l'école diminue au fur et à mesure que l'enfant grandit. Au secondaire, toutefois, on regroupe généralement un bon nombre de parents d'élèves de première année que la situation nouvelle inquiète. Les parents rencontrés ont exprimé certaines de leurs attentes face à l'école: la qualité des services éducatifs, une motivation à l'effort, le goût des études, une bonne discipline, des exigences explicites, l'attention à l'enfant quels que soient ses talents, des promesses de réussite. Quant à la dimension religieuse, les parents manifestent un attachement préférentiel à l'école catholique et à l'enseignement religieux et ils se fient sur l'école pour l'éducation religieuse.

Les équipes-écoles constatent, pour leur part, que les familles québécoises acquièrent de nouveaux comportements qui modifient les rapports qu'elles ont traditionnellement entretenus avec l'école. Leurs façons actuelles d'être et d'agir ne favoriseraient pas toujours leur collaboration avec l'école pour le succès de l'enfant. On a donné au Comité quelques exemples: les enfants sont davantage laissés à eux-mêmes pour le travail scolaire; les heures de veille sont plus longues; les fins de semaine sont souvent bouleversantes d'un point de vue affectif; les repas ne sont pas toujours complets; les apprentissages à la maison se réalisent dans le bruit, au rythme d'images multiples, rapides et simultanées; les informations sont nombreuses, disparates et souvent contradictoires dans les «jeunes têtes». Un nouveau profil culturel se dessine avec lequel les écoles affirment ne pas être familières. C'est aussi le cas avec les nombreuses familles allophones. Des neuf écoles de la région de Montréal, spécialement visitées par le Comité catholique en raison du grand nombre de groupes ethniques qui les fréquentent, six comptent plus de 60 % d'élèves allophones dont deux en comptent plus de 90 %. Ce sont surtout des hispanophones, des Haïtiens, des Asiatiques, des Africains et des Italiens. Ces néo-Québécois et néo-Québécoises ne connaissent ni la langue de l'école, ni ses habitudes, ni ses règles de vie. Bref, la participation des familles à la vie scolaire paraît toujours souhaitable mais elle est, dit-on, de plus en plus difficile.

> **De tous les témoignages entendus au sujet de la participation à la vie de l'école, le Comité retient quelques idées principales pour sa réflexion sur le projet éducatif: élèves, personnel enseignant, personnel professionnel, direction et parents sont tous des acteurs principaux de l'école. Leurs attentes face à l'école n'apparaissent pas spontanément convergentes, ni non plus leur participation au projet éducatif manifestement assurée. La participation de chacun et chacune apparaît comme un enjeu important pour la réalisation du projet éducatif, lequel implique nécessairement une action concertée.**

1.2 Les rapports de l'école avec les finalités et les valeurs

En 1979, lors de la publication de *L'École québécoise*[2], les milieux québécois de l'éducation se sont montrés très accueillants à la visée qu'on leur proposait. L'éducation intégrale de l'élève. Cette visée éducative répondait à une volonté largement partagée, désormais affirmée, que l'école poursuive une œuvre éducatrice ouverte: éducation intellectuelle oui, mais développement aussi de toutes les aptitudes et potentialités de l'élève. Cette finalité première apparaissait comme un leitmotiv généreux, capable de susciter des projets éducatifs particularisés. Qu'en est-il aujourd'hui? Les écoles y trouvent-elles quelque inspiration pour leur projet éducatif?

1.2.1 Des rapports plus théoriques que pratiques

Les nombreux contacts que le Comité a eus récemment avec les écoles montrent que le discours de 1979 a fait son chemin. Les mots «éducation intégrale» et «éducation aux valeurs» n'ont plus guère de secrets pour les écoles. Le vocabulaire est devenu familier au personnel, mais non pas aux parents; cela apparaît avec évidence quand, à l'occasion des entrevues avec le Comité, ceux-ci sont confrontés aux mêmes discours. Et ce sont ces mots mêmes qui sont utilisés dans les rares projets éducatifs que l'on a pris le soin de mettre par écrit. Mais, les écoles l'admettent, c'est un langage qui en reste à la théorie. Il ne réussit pas à donner lieu à des projets d'éducation réellement concertés, sinon sous la forme assez répandue d'un mot d'ordre, ou d'un aspect très partiel de la vie scolaire, par exemple du règlement. Somme toute, selon les personnes rencontrées, les finalités et les valeurs éducatives n'inspirent guère la dynamique d'ensemble de l'école.

1.2.2 Des préoccupations généralisées pour certaines valeurs

L'attention à l'élève

Cohérent avec ses objectifs d'accessibilité, d'égalisation des chances et d'éducation de masse, ainsi qu'avec ses objectifs pour le développement intégral de chacun et chacune, le système d'éducation a prôné et réalisé l'intégration des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ainsi que le développement de services adaptés à des cheminements scolaires variés. De semblables dispositions institutionnelles ont été prises en certains milieux pour l'accueil et l'insertion dans l'école des élèves allophones.

Les écoles que le Comité a visitées sont donc quotidiennement conviées à faire l'éducation de nombreux élèves, aux rythmes différents d'apprentissages, aux acquis culturels variés et aux besoins particuliers. Ces réalités s'imposent; elles prennent beaucoup d'importance. Cependant, au dire des équipes-écoles rencontrées, elles commandent des préoccupations d'ordre éducatif. Les écoles n'osent pas parler encore de concertation au sujet de ces réalités, mais sûrement de préoccupations plus généralisées et plus collectives. Elles parlent d'une ATTENTION ACCRUE À L'ÉLÈVE.

La formation à la responsabilité personnelle

Les témoignages entendus dans les écoles font part d'une grande pression sociale pour obtenir des services scolaires de qualité qui conduisent à la réussite des élèves. Cette demande concerne une approche systématique des matières de base et une éducation à la rigueur, au travail méthodique et à l'effort intellectuel.

Au secondaire en particulier, on avoue accorder de plus en plus d'importance à ces valeurs que ***L'École québécoise*** qualifiait d'intellectuelles[3]. Certaines écoles prévoient des

---

2. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
3. ***Ibid.***, n° 2.2.

encadrements uniformes pour l'école mais, le plus souvent, ce sont les départements ou les équipes d'une même année qui s'entendent pour établir des règles de fonctionnement: la tenue des cahiers, la prise des notes de cours, la remise des travaux à l'échéance, la discipline en classe, les mesures d'appui, les absences, la communication avec les familles. Ces pratiques visent à contrer un certain laisser-aller par la FORMATION À LA RESPONSABILITÉ PERSONNELLE. Selon les mots mêmes les plus couramment utilisés par les écoles, il s'agit de former l'élève à prendre ses responsabilités.

Le respect

Presque toutes les écoles qui, preuve textuelle en main, disent avoir un projet éducatif élaboré sur la base de consensus, valorisent le RESPECT auquel elles puisent différents impératifs d'actions et de comportements: respect de soi, respect des autres, respect de l'environnement, respect du règlement, respect des droits individuels, respect des croyances, respect des opinions différentes, etc. Sur la base de consensus assez facilement obtenus, l'école du RESPECT peut fixer des conditions minimales de «vie ensemble» favorables à l'épanouissement individuel autant qu'à l'harmonie des relations. Il en est ainsi, par exemple, de cette polyvalente de deux mille élèves: le respect, largement prôné, comme mot d'ordre général, a progressivement raison du climat de violence et d'intolérance qui s'était installé. L'école valorise ainsi pour chacun de ses membres le droit de s'épanouir dans son identité propre, ses besoins, ses intérêts, ses talents et ses capacités. Tout, à l'école, se justifie dans l'intérêt des individus et exige une attitude de responsabilité envers l'autre qui a aussi ses droits. Un tel engouement pour le respect n'est pas sans lien — les écoles le pensent — avec un certain individualisme ambiant ainsi qu'avec une certaine primauté sociale accordée aux droits individuels. En revanche et paradoxalement, la volonté de se respecter empêche même parfois les véritables échanges d'idées. Les écoles expliquent ainsi que les consensus minimaux établis se trouvent comme privés des échanges et des discussions qui permettraient de fixer les objectifs fondamentaux de l'école.

1.2.3 Les influences des valeurs sur les pratiques: restreintes mais certaines

Des influences sur des individus et des sous-groupes de travail

Les personnes visitées ont fait part au Comité d'un très grand nombre de pratiques et d'activités inspirées de l'une ou l'autre valeur. Peu d'entre elles cependant se reconnaissent des convictions communes ou des priorités élaborées en concertation. Les influences des finalités et des valeurs se manifestent dans certaines initiatives personnelles ou de sous-groupes. Telle valeur ou finalité caractérise le profil de telle enseignante ou de tel enseignant, de tel département ou de telle équipe. Elle influence les façons d'être avec les élèves, la conduite de la discipline, l'intérêt aux familles des élèves, l'attention à la douance et à la déficience, la participation aux activités parascolaires, etc.

Des influences qui jouent en faveur de l'élève

Toutes les pratiques que les écoles mettent en lien avec telle ou telle valeur manifestent une volonté de s'occuper de l'élève. Au primaire, les enseignants et les enseignantes considèrent normal de porter attention aux problèmes personnels des élèves: asseoir près de soi l'élève plus lent, valoriser chacun et chacune à son tour, vérifier le contenu de la boîte à lunch, faire raconter les fins de semaine, organiser des fêtes, créer une famille de sa classe, etc. Au secondaire, plusieurs enseignants et enseignantes se prêtent au «tutorat», organisent des réunions par classe pour le suivi des élèves, réfèrent l'élève en difficulté à des services professionnels, choisissent de manger à la cafétéria avec des jeunes plus défavorisés, établissent des contacts avec les familles, etc. Mais cette attention à l'élève serait encore trop peu généralisée. Un grand nombre d'élèves n'auraient pas les services

individuels qui leur seraient nécessaires. La lourdeur de la tâche des enseignants et des enseignantes et le trop grand nombre d'élèves par groupe expliqueraient en partie le problème.

Des influences sur la pédagogie de la classe

Il ressort aussi des échanges sur la portée des finalités et des valeurs éducatives que le plus important se passe dans la classe, au niveau de la pédagogie.

L'éducation intégrale, le souci de l'élève, la formation à la responsabilité et à l'autonomie, l'éducation à la solidarité, l'ouverture au milieu ont suscité depuis dix ans des initiatives pédagogiques variées. Au primaire notamment, les enseignants et les enseignantes affirment avoir appris à varier les situations d'apprentissage, à susciter des ateliers, des travaux en équipe, des causeries, des discussions, des sorties, etc. Toutes ces pratiques sont encore vivantes aujourd'hui, mais une suspicion s'installerait à leur endroit, alimentée par un doute de la société sur l'efficacité de l'école.

Au secondaire, l'éducation intégrale a souvent fait qu'on s'ingéniait à varier les situations d'apprentissage et même qu'on «débordait sa matière» à l'occasion. Les nouveaux programmes d'études empêcheraient cette créativité pédagogique ou réduiraient ce genre de digressions. Le grand nombre d'objectifs et de contenus obligatoires qu'ils contiennent entraînerait un enseignement dorénavant davantage centré sur les contenus à transmettre que sur les élèves en face de soi. Des pratiques pédagogiques actives existent encore mais, dit-on, elles sont moins nombreuses et réalisées avec moins de conviction.

1.2.4 Des obstacles aux finalités et aux valeurs éducatives

Une éducation morcelée qui fait obstacle à l'éducation intégrale

À l'école primaire, l'éducation dispensée par les instituteurs et les institutrices serait plutôt favorable à l'éducation intégrale des élèves. Il n'en serait pas ainsi au secondaire où l'organisation tend à morceler les activités éducatives.

Pourtant, en regard de l'objectif de l'éducation intégrale, l'école secondaire jouit d'une satisfaction tranquille. Elle compte réaliser cet objectif grâce à la diversité des programmes et — là où elles existent — à la diversité des activités parascolaires. Chaque matière est censée contribuer à la formation d'une des dimensions de la personne. La dimension spirituelle, morale et religieuse est évidemment confiée à l'enseignement moral et religieux catholique, à l'enseignement moral et à l'animation pastorale; l'éducation corporelle, au spécialiste de l'éducation physique.

En répondant aux questions du Comité catholique, les agents et agentes du monde scolaire admettent surtout une présomption d'intégralité. C'est au bout du compte la grille des matières qui assure l'intégralité de l'éducation. Ils l'admettent, cette préoccupation est rarement celle de chaque intervenant. L'enseignant ou l'enseignante cherche à donner sa matière, ou quelques matières, avec compétence et compte que chacun et chacune en fasse autant, ajoutant sa pièce au casse-tête d'ensemble.

Le morcellement et le cloisonnement des activités éducatives au secondaire apparaissent comme des obstacles pour une éducation qui favorise une éducation intégrale, prise en charge par l'ensemble des intervenants et intervenantes de l'école.

Une conception usée, voire trop idéologique du projet éducatif

Un très grand nombre d'équipes-écoles parlent du projet éducatif comme d'une réalité usée, brûlée; elles l'évoquent comme une des nombreuses innovations, aujourd'hui démodées, qu'a connues le monde de l'éducation au cours de la dernière décennie.

On y associe souvent le souvenir d'efforts collectifs, répétés annuellement et auxquels participaient aussi les parents, pour la sélection d'une valeur qui devait définir le projet éducatif de l'école. Cette valeur était souvent mise en relation avec le statut confessionnel de l'école. Aussi l'idée de projet éducatif a-t-elle parfois connu des connotations idéologiques, même confessionnelles, qui l'ont peut-être éloignée de sa signification pédagogique. Les écoles considèrent en effet que les projets éducatifs n'ont pas réussi à quitter le terrain des discours de principe; ou, s'ils ont donné lieu à quelque réalisation concrète, c'est plutôt sous la forme d'un mot d'ordre éthique destiné à l'amélioration de tel comportement ou à l'observance de tel point de discipline. Ainsi les projets dits éducatifs se sont souvent développés en marge des projets proprement pédagogiques, c'est-à-dire ceux dont les objectifs étaient essentiellement liés au cheminement scolaire des élèves et qui portaient sur la motivation des élèves, le contenu des cours, l'évaluation, la réussite, l'échec, etc. Après dix ans, l'idée du projet éducatif n'offre plus beaucoup d'attrait. Bien des raisons l'expliquent, à commencer par la difficulté actuelle d'établir des consensus. Mais il faut surtout admettre, avec les écoles elles-mêmes, que les projets éducatifs sont apparus trop éloignés des préoccupations et des défis réels de l'école.

Une «déresponsabilisation» de l'école

On le verra plus bas, les écoles le répètent, les grands encadrements de l'école ont un effet de démobilisation. Le régime pédagogique, les conventions collectives, les règles budgétaires et administratives expliqueraient le manque de volonté de réaliser un projet éducatif. Cette volonté serait par ailleurs indispensable à une réelle prise en charge de l'école par elle-même et à l'engagement de chacun et chacune pour la réussite scolaire des élèves.

Une faiblesse du leadership sur le plan des orientations et des consensus

Les directions d'école rencontrées se sont dites conscientes de l'influence des contraintes scolaires sur leur leadership. Elles connaissent leurs difficultés à rassembler tous les agents éducatifs autour d'un but et à mettre en oeuvre un plan d'action. Elles donnent l'exemple, à cet égard, d'une situation particulièrement difficile: la conciliation des attentes des parents et des attentes du personnel de l'école en regard du projet éducatif. Un fossé existerait parfois entre les deux groupes, qui rendrait difficiles les consensus.

> **De l'ensemble des témoignages entendus au sujet des rapports de l'école avec les finalités et les valeurs, le Comité retient deux constatations majeures pour sa réflexion: l'influence des finalités et des valeurs éducatives est significative pour les individus, mais paradoxalement il constate qu'elle s'exerce peu sur les projets d'école; la dynamique du projet éducatif, laissée en veilleuse, a besoin d'être relancée.**

1.3 Les grands «encadrements» scolaires

Il est difficile de parler de l'école sans parler de son organisation. Les propos entendus dans les écoles y font sans cesse allusion. Règlements sur le régime pédagogique[4], règles de financement, conventions collectives, règles administratives de la commission sco-

4. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Québec, 1981.
Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec, 1981.

faire, etc., le quotidien des écoles apparaît fortement déterminé par ces «encadrements». C'est le ***régime pédagogique*** qui, par son statut réglementaire, apparaît comme l'élément institutionnel le plus généralement déterminant de l'école au quotidien. C'est le régime pédagogique qui garantit, par des normes organisationnelles, une application minimale du discours de principe sur les valeurs et les finalités. C'est en quelque sorte le régime pédagogique qui donne le modèle de fonctionnement de toutes les écoles primaires et secondaires. Il détermine le temps de présence à l'école, les matières obligatoires par classe et par cycle, les exigences de l'évaluation, les conditions de délivrance des diplômes et les seuils de réussite. Il prévoit les mesures à appliquer pour l'intégration des élèves atteints de déficience physique ou intellectuelle, pour les services particuliers de rééducation, pour le soutien linguistique aux allophones, ainsi que pour les services d'appoint aux enfants issus de milieux économiquement faibles. Il précise certains paramètres pour les services complémentaires, qu'ils soient offerts directement par la commission scolaire, ou qu'ils proviennent du secteur de la santé et des services sociaux. Il indique enfin des exigences pour la gestion de l'option entre l'enseignement moral et religieux confessionnel et l'enseignement moral.

Le règlement sur le régime pédagogique, on le reconnaît, a le grand mérite de donner, partout au Québec, de solides garanties d'accessibilité et d'égalité des chances. Le personnel des écoles lui fait cependant certains reproches dont le plus important serait le manque de marge de manoeuvre concrète de l'école.

Les écoles décrivent aussi les contraintes liées aux ***conventions collectives***, aux ***règles de financement*** et aux ***réglementations administratives***: le nombre de groupes d'élèves à rencontrer; le nombre d'élèves par groupe; les règles d'affectation du personnel et des ressources; la définition de la tâche des enseignants et des enseignantes: cours, récupération, activités parascolaires, encadrement et surveillance; les exigences de l'évaluation et les instructions locales pour la remise des bulletins aux parents. L'effet combiné de leur application constituerait aussi un carcan.

> **Le Comité catholique retient un nouvel élément essentiel de sa problématique sur le projet éducatif: l'école impute souvent aux contraintes du système son incapacité à mettre en oeuvre un projet éducatif.**

1.4 Les défis de l'heure

Les témoignages entendus, tant au sujet des pratiques nombreuses et bien ancrées que des situations jugées insatisfaisantes, font ressortir un certain nombre de défis inévitables. Les gens les ont identifiés comme suit: la réussite des élèves, l'attention au cheminement individuel des élèves, l'ouverture à la pluralité culturelle, le développement intégral de l'élève, la prise en main de l'école par ceux et celles qui y vivent[5].

La réussite des élèves

Les écoles reconnaissent qu'elles sont à l'heure d'une fréquentation de l'école secondaire par pratiquement tous les jeunes d'une génération. Les objectifs sociaux, exprimés et promus par le rapport Parent en 1964, ont favorisé la démocratisation scolaire à tous les niveaux et des mesures d'égalisation des chances d'accès. Le défi actuel évoluerait maintenant d'une éducation pour tous à une éducation de qualité pour tous. L'école veut assurer à chaque élève ses chances de réussite. Le diplôme d'études secondaires apparaît comme un objectif souhaitable pour le plus grand nombre.

---

5. Cela confirme certains défis majeurs identifiés et décrits par le Conseil supérieur de l'éducation. Voir: Conseil supérieur de l'éducation, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation***, Québec, 1988.

L'attention au cheminement individuel des élèves

Un défi des prochaines années semblerait bien être celui d'une pédagogie encore plus active et résolument centrée sur l'élève. Les écoles croient qu'il faut raviver la motivation, améliorer la qualité des apprentissages et accroître la proportion de ceux et celles qui réussissent. Cet objectif commande un renouvellement de la pédagogie et une diversification des approches pédagogiques en fonction des groupes. Il exige que chaque élève puisse jouir d'un cheminement individuel et motivant pour la maîtrise qu'il doit faire des savoirs de base et, plus généralement au secondaire, d'une culture générale.

L'ouverture à la pluralité culturelle

L'environnement social et culturel de l'école serait de plus en plus caractérisé par l'affirmation de la pluralité: diversité des groupes socio-économiques, des communautés ethniques, des croyances religieuses, des comportements culturels, des aptitudes intellectuelles. Le premier défi de l'école, l'école publique en particulier, serait d'accueillir tous les jeunes avec leurs acquis propres, notamment leurs acquis culturels. Le second défi serait d'aider les jeunes à comprendre et à apprécier les différences de toutes sortes. L'école reconnaît qu'elle a ici un nouveau défi à relever: ses programmes d'études, son organisation, sa pédagogie, ses interventions disciplinaires, ses activités parascolaires, ses relations avec les familles devront être révisés en regard de cet enjeu de taille. Car il faut tout à la fois favoriser l'affirmation de son identité et encourager la compréhension des autres cultures[6].

Le développement intégral de l'élève

La demande sociale actuelle de recentrer l'école sur l'acquisition des apprentissages de base pourrait être une menace au développement intégral. L'école doit donc réaffirmer sa visée fondamentale qu'est le développement intégral de l'élève. Cela implique qu'elle encourage et sollicite davantage la participation de l'élève à sa propre formation. Cela suppose aussi que les enseignements et les autres activités éducatives favorisent en concertation le développement équilibré de l'élève — cœur, tête, corps, esprit — à l'intérieur des apprentissages de base. Cela nécessite enfin qu'on se conçoive personnellement comme éducateur ou éducatrice. Étant donné l'organisation cloisonnée et morcelée des activités éducatives, la préoccupation de l'éducation intégrale, portée par l'ensemble du personnel, constituerait un défi majeur, en particulier au secondaire.

La prise en main de l'école par ceux et celles qui y vivent: le projet éducatif

L'expression projet éducatif a recouvert de nombreuses réalités qui l'ont en quelque sorte éloignée de sa signification première et fondamentale. Il s'agit, d'une part, de l'importance pour une école de savoir où elle en est, où elle va et comment elle y va. Il s'agit, d'autre part, de l'importance que soient rassemblées les forces qui l'habitent et qui sont potentiellement disposées — un certain nombre du moins — à une plus grande «responsabilisation».

Le défi pour l'école de se donner un projet éducatif n'est pas mince. Il apparaît pourtant comme prioritaire, celui qu'une école doit relever d'abord, si elle veut avoir une prise réelle sur des réalités concrètes et importantes en regard des autres défis de l'éducation aujourd'hui.

---

6. Voir à ce sujet: Conseil supérieur de l'éducation, ***Les Défis éducatifs de la pluralité***, Québec, 1987.

Cinq principaux défis apparaissent comme majeurs: la réussite des élèves, l'attention au cheminement individuel, l'ouverture à la pluralité culturelle, le développement intégral de l'élève, la prise en main de l'école par ceux et celles qui y vivent. Selon le Comité catholique, ces défis pourraient aussi être les principaux défis de l'heure de l'école catholique et ainsi des lieux privilégiés pour «l'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique».

* * *

Les propos entendus révèlent la complexité des forces et des contraintes qui marquent la vie quotidienne scolaire. L'école catholique ne peut être étrangère à ces réalités qui sont aussi les siennes et dont elle doit tenir compte pour la réalisation de son projet éducatif.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE PROJET ÉDUCATIF DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE AU QUÉBEC: DES PRATIQUES VARIÉES, DES CONCEPTIONS DIVERSES

Le travail du Comité catholique sur le projet éducatif des écoles catholiques a surtout consisté à poser deux questions de base aux différents agents du monde scolaire:

— Les écoles catholiques se reconnaissent-elles un projet éducatif qui rende compte de leur statut d'école catholique? Si oui, qu'est-ce qui favorise ce projet?

— Quelles sont les valeurs qui, dans les faits, caractérisent les écoles catholiques ou devraient les caractériser comme catholiques?

Il s'agissait de connaître la situation actuelle des écoles catholiques: ce qui s'y vit et ce qu'on en dit. Cette approche devait permettre d'une part d'identifier les pratiques et les conceptions existantes, et d'autre part d'en dégager les axes d'inspiration, les pierres d'achoppement ou les ambiguïtés en regard de «l'intégration, dans le respect des libertés de conscience et de religion, des croyances et des valeurs de la religion catholique dans le projet éducatif».

2.1 Les pratiques actuelles en regard du projet éducatif de l'école catholique

Le premier chapitre en a fait état, les écoles que le Comité a visitées n'arrivent généralement pas à se définir un réel projet éducatif. Elles allèguent un manque de marge de manoeuvre et une inaptitude aux consensus. En tant qu'écoles, les écoles catholiques connaissent les mêmes difficultés. Mais elles affirment qu'il y a pour elles une difficulté additionnelle de taille. Le silence qui entoure la question religieuse à l'école constituerait un obstacle supplémentaire pour la définition du projet éducatif de l'école catholique. Les écoles n'aborderaient pas ouvertement la question religieuse qui, à l'instar de ce qui se passe dans la société, est souvent réservée à la vie privée et laissée à la libre initiative individuelle. Toutefois les écoles rencontrées font part de nombreuses pratiques qu'elles mettent en relation avec leur statut confessionnel. Les lignes qui suivent veulent rendre compte de ces pratiques, dégager des axes d'inspiration et faire voir aussi les pierres d'achoppement dans l'élaboration du projet éducatif de l'école catholique.

2.1.1 Des écoles font des liens implicites entre certaines activités et la foi catholique.

Selon un certain nombre d'écoles catholiques visitées par le Comité, plusieurs activités éducatives ont un lien implicite avec le religieux, voire avec un humanisme chrétien dont la culture québécoise porte les marques. Les écoles nomment ainsi leur préoccupation pour le développement intégral des jeunes, la formation à la responsabilité personnelle, ou le souci des élèves en difficulté; c'est ainsi qu'elles décrivent les activités d'entraide, de partage et de solidarité; elles évoquent aussi les projets pour une école moins anonyme et plus fraternelle. Les projets les plus fréquemment mentionnés sont les suivants: les groupes de croissance, les ateliers de motivation, la radio scolaire, le comité d'animation, les jeux coopératifs, les cartes de la Saint-Valentin, le parrainage des élèves en difficulté, la soirée de Noël... Quand on demande aux écoles de préciser les liens qu'elles font entre ces activités éducatives et la foi chrétienne, elles les mettent généralement en relation avec l'amour évangélique, notamment le souci des plus pauvres.

2.1.2 Dans plusieurs écoles catholiques le choix d'une valeur tient lieu de projet éducatif

Un certain nombre d'équipes-écoles disent se donner annuellement l'objectif d'une valeur pédagogique à promouvoir, par exemple l'importance de la lecture. La valeur choisie peut aussi être de nature éthique: la non-violence ou le respect sont fréquemment retenus. Cette valeur éthique ainsi que les gestes concrets qu'elle suscite, sans être délibérément choisis en fonction du statut catholique de l'école, apparaissent souvent liés à la foi chrétienne, au moment où une école catholique tente a posteriori d'illustrer l'à-propos de son statut. Par ailleurs, les écoles font remarquer qu'elles ne mettent pas les valeurs pédagogiques qu'elles poursuivent en relation avec le caractère catholique de leur école. Le projet même de l'école — instruction et éducation — ne leur paraît pas se rattacher à la préoccupation confessionnelle.

2.1.3 Plusieurs écoles confient à l'enseignement religieux, à l'animation pastorale et aux communautés chrétiennes la responsabilité de la question religieuse à l'école

Qu'on questionne l'école catholique sur ses forces et ses faiblesses ou qu'on lui demande d'énumérer ses pratiques en regard de son statut catholique, elle cantonne d'abord ses réponses dans le champ spécifiquement religieux: les cours d'enseignement moral et religieux catholique, les activités de l'animation pastorale, les célébrations liturgiques, les symboles religieux, l'exercice des liens avec la paroisse et les pratiques religieuses des familles. Parfois aussi, généralement dans les milieux ruraux, et surtout au primaire, certains membres du personnel considèrent l'importance de leur témoignage auprès des élèves. Mais de façon générale, la foi est vue comme une question d'opinion personnelle et la religion, comme une affaire de la vie privée. Le projet scolaire étant conçu comme essentiellement pédagogique, il prévoit des temps et des lieux pour assurer la présence de la religion à l'école. Aussi, bon nombre d'agentes et d'agents scolaires admettent ne pas se sentir interpellés par le statut confessionnel de leur école et en confier la responsabilité à d'autres qui leur apparaissent avoir la compétence «des choses de la religion». Pour eux, l'enseignement moral et religieux catholique, l'animation pastorale, la participation des communautés chrétiennes sont des composantes essentielles, le plus souvent les seules, de l'école catholique.

L'enseignement moral et religieux catholique

De façon unanime, on désigne l'enseignement de la religion comme un élément primordial de l'école catholique. C'est l'enseignement religieux qui peut assurer, aux élèves qui le désirent, une connaissance des croyances et des valeurs de la religion catholique. Aussi, l'enseignement moral et religieux catholique et, au secondaire, les personnes qui le dispensent sont-ils identifiés comme des signes de la confessionnalité dans l'école.

Pour ces raisons, des généralistes du primaire, qui ne se sentent pas à l'aise avec les exigences de la tâche, déplorent les difficultés de l'exercice de l'exemption et souhaitent l'avènement de spécialistes. Mais la tendance majoritaire n'est pas favorable à cette solution, surtout pas au moment où le secondaire lui-même tend à plus de polyvalence chez son personnel enseignant pour un regroupement plus souple des matières et pour une meilleure intégration des apprentissages. Le Comité a d'ailleurs rencontré des élèves du primaire très intéressés par l'enseignement religieux et capables de reconnaître certaines incidences de cet enseignement dans leur vie. Cette réalité n'est toutefois pas la même partout. Le support pédagogique et moral aux instituteurs et aux institutrices du primaire semble un facteur très important de la réussite de l'enseignement moral et religieux catholique.

Au secondaire, c'est souvent aux enseignants et aux enseignantes de l'enseignement moral et religieux catholique qu'on pense quand il s'agit de promouvoir un projet humanitaire; c'est souvent à eux qu'on demande d'organiser le Noël-partage, ou la fête de l'accueil, en collaboration avec l'animateur ou l'animatrice de pastorale. «C'est du bon monde», nous disait-on dans une école. On apprécie leur compétence, leur témoignage et leur motivation.

De plus, de l'avis des écoles, tant du personnel que des élèves concernés, les difficultés majeures de l'enseignement moral et religieux catholique ne sont pas surtout imputables au personnel, mais à un certain nombre de réalités dont les incidences sur la qualité de l'enseignement méritent d'être signalées. Ce sont, notamment, le nombre de groupes d'élèves à rencontrer, le nombre d'élèves par groupe et les nouveaux programmes d'études. Toutefois, on admet généralement que la tâche des enseignants et enseignantes de l'enseignement religieux s'est améliorée depuis le regroupement de certaines matières — formation personnelle et sociale, enseignement moral, éducation au choix de carrière —, leur enseignement semestriel et les collaborations plus fréquentes au sein des équipes.

Un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants — et on a pu vérifier le diagnostic auprès des élèves — attribuent leurs difficultés à trois causes principales qui sont interreliées. D'abord, l'attitude passive des élèves, qui aurait progressivement remplacé l'attitude négative des années 1975 à 1980. Ensuite, le statut marginal de cette discipline, une résultante, dit-on, de la priorité accordée aux sciences et à la mathématique. Enfin, les programmes d'études, par rapport auxquels les doléances sont les plus nombreuses.

Comme ceux du français, des sciences humaines et des sciences de la nature, les programmes d'enseignement moral et religieux catholique sont dits trop chargés, trop contraignants, implantés trop hâtivement et sans matériel adéquat. Au secondaire, en particulier, ils ne permettraient pas de réels apprentissages spirituels, moraux et religieux. Les objectifs et les contenus seraient éloignés des intérêts des élèves, propres à donner des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas et inaptes à susciter leur participation à leur formation. Selon les élèves rencontrés, l'enseignement moral et religieux catholique, surtout dans les trois premières années du secondaire, n'apparaîtrait pas offrir un champ de signification réelle capable d'éclairer le sens de l'existence quotidienne.

L'animation pastorale

L'animation pastorale est majoritairement désignée comme un autre élément essentiel de l'école catholique. On compte sur elle comme sur l'enseignement moral et religieux catholique pour assurer la présence de la dimension religieuse dans le projet scolaire. La situation se présente toutefois différemment au primaire et au secondaire.

L'animation pastorale au primaire

Au primaire, il n'y a pas si longtemps — les écoles s'en souviennent — l'animation pastorale se réalisait par le pasteur de la paroisse, en étroite collaboration avec les familles et les enseignantes et enseignants. Elle se définissait principalement par l'initiation aux premiers sacrements, mais de façon plus générale, par l'accompagnement spirituel des enfants dans leurs premiers contacts avec la foi chrétienne.

L'animation pastorale au primaire cherche maintenant à prendre sa juste place dans l'école comme service éducatif complémentaire. Les personnes chargées de l'animation pastorale, des laïques pour la plupart, planifient, réalisent et évaluent leurs interventions en fonction des besoins de l'élève et de l'école, des événements liturgiques ou sociaux et de leur collaboration avec l'enseignement moral et religieux catholique. Ces personnes rencontrent les élèves, principalement sur le temps de l'enseignement religieux, mais aussi

dans des projets pour toute l'école, ou encore dans des regroupements plus restreints sur l'heure du midi: comité de pastorale et mouvements. Leurs liens avec la paroisse sont toujours aussi importants pour les premiers contacts des enfants avec une communauté chrétienne concrète. Le statut de l'animation pastorale au primaire, les écoles le perçoivent bien, tient à la fois de ses liens avec l'école et de ses liens avec la paroisse. Aussi doit-elle pouvoir compter sur la collaboration et le soutien de ces deux institutions d'appartenance, école et Église, pour son intégration harmonieuse et efficace dans le projet scolaire.

Des milieux ont déjà réussi de réelles concertations entre les deux instances concernées. Ils font part de leur appréciation des gains, pour l'école primaire, d'une animation pastorale plus stable et mieux identifiée: la personne chargée de l'animation pastorale est présentée officiellement tant à la paroisse qu'au comité d'école, aux familles et aux élèves; elle est présentée à l'équipe-école à laquelle elle participe; elle planifie et évalue ses objectifs et son plan d'activités en lien avec la direction de l'école; elle rencontre fréquemment les classes d'élèves qui ont choisi l'enseignement moral et religieux catholique; elle favorise les rapports réguliers de l'école avec la communauté chrétienne des enfants par diverses activités: visites à l'église, services liturgiques et sacramentels, visites du pasteur à l'école, participation des parents et de chrétiens et chrétiennes bénévoles, paniers de Noël, célébrations de l'Avent et du Carême, Unicef, échanges avec des personnes âgées du milieu. Par ailleurs, en d'autres milieux, l'animation pastorale à l'école primaire s'accommode mal de la désignation de plusieurs personnes responsables par école (une personne responsable pour les classes de quatrième année, une autre pour les classes de cinquième année...), de l'isolement de la paroisse, de la désignation d'une personne pour plusieurs écoles, de l'absence de local, même occasionnel, et de l'improvisation des activités.

L'école primaire, en milieu rural surtout, est géographiquement liée à la paroisse des élèves, comme elle l'est à leurs familles. Même si le taux de pratique dominicale est partout relativement bas, on manifeste généralement un attachement à la paroisse et aux rites religieux auxquels on veut que soient initiés les enfants. Il n'est pas rare, par exemple, que les écoles primaires déplorent l'absence ou la rareté des visites du pasteur. L'animation pastorale au primaire représente généralement pour les parents et le personnel des écoles les valeurs reliées au culte, aux symboles religieux et aux oeuvres de charité. Quant aux personnes chargées de cette animation pastorale, on apprécie leur dynamisme et leur compétence qui contribuent au bon climat de l'école et assurent au personnel un soutien religieux.

L'animation pastorale au secondaire

Au secondaire, l'animation pastorale est reconnue comme une composante essentielle de l'école catholique; non seulement pour les expériences de vie chrétienne qu'elle propose aux élèves inscrits à l'enseignement religieux, mais aussi pour sa contribution à l'ensemble de la vie de l'école. Elle est généralement perçue comme un atout pour l'éducation des élèves. On constate, sans pour autant établir une relation de cause à effet, que le climat de l'école, ainsi que la solidarité et le sentiment d'appartenance, notamment au sein du comité de pastorale, vont souvent de pair avec le dynamisme de l'animation pastorale. Les animateurs et animatrices les plus appréciés participent aux comités qui exercent de l'influence dans l'école. Ils sont partie prenante des projets humanitaires de l'école, qu'ils les aient conçus ou non. Ils savent obtenir des collaborations ponctuelles et diverses, tant du personnel des écoles que des familles et des paroisses. Ils reçoivent les élèves en difficulté qui s'adressent à eux ou que l'école leur réfère. Généralement, le local de pastorale est un carrefour très achalandé à l'heure du midi, un symbole de gratuité et de disponibilité dans l'école. C'est souvent dans ce local que se tiennent les activités du culte pour les élèves qui le désirent. Dans les écoles pluriethniques de Montréal, l'animateur ou l'animatrice de pastorale est reconnu comme un artisan important de l'intégration

des allophones à l'école, de leur regroupement par ethnies, des contacts avec les familles et de l'ouverture du milieu à cette nouvelle réalité.

Certains commentaires sont par ailleurs moins favorables à l'endroit d'animateurs ou d'animatrices jugés trop discrets, soit que la personnalité ou l'âge accusent cette discrétion, soit que les élèves soient très nombreux[7] dans l'école et que les activités de la pastorale n'arrivent pas à toucher l'ensemble, soit que les projets eux-mêmes ne correspondent pas aux intérêts des jeunes, ou que les activités manquent de publicité.

Selon les témoignages entendus, l'animation pastorale au secondaire, quand elle sait prendre sa place dans l'école, a beaucoup moins qu'auparavant à se justifier. Mandatée par l'Église et appréciée pour les services qu'elle rend, l'animation pastorale au secondaire contribue, dit-on, à la signification du statut confessionnel de l'école catholique.

Les rapports de l'école avec les communautés chrétiennes

Quand elles sont à la recherche de ce qui caractérise l'école catholique, les équipes-écoles soulignent l'importance des liens de l'école avec la communauté chrétienne. Mais c'est en quelque sorte l'absence de ces liens qui en accuse l'importance. Elles parlent plus facilement de la paroisse que de la communauté chrétienne et désignent alors le prêtre ou une autre personne permanente de la paroisse. Elles décrivent des rapports à sens unique. D'une part, les écoles pensent qu'une attente implicite de la paroisse pèse sur elles: la fréquentation par les jeunes des activités paroissiales, la messe en particulier. D'autre part, elles considèrent qu'on n'apprécie pas toute l'importance de leur contribution à l'éducation morale et religieuse des jeunes. Ni non plus leur besoin de soutien théologique ou spirituel dans l'exercice de leur enseignement. Ce besoin de soutien est exprimé principalement par les instituteurs et les institutrices du primaire qui souhaiteraient une aide ponctuelle, en complément du ressourcement et du perfectionnement généralement offerts par le conseiller ou la conseillère en éducation chrétienne.

Des paroisses, de leur côté, ne cachent pas leur malaise par rapport à l'école. Elles-mêmes plongées au coeur de la société pluraliste, les personnes qui oeuvrent de façon permanente dans les paroisses sont conscientes des diverses tendances religieuses, de la confusion dans les croyances et de la pluralité des comportements. Elles ne savent trop quelles attitudes adopter envers les adultes de l'école. Elles ne maîtrisent pas toujours non plus les approches pédagogique et psychologique propres à l'intervention auprès des jeunes. Elles s'abstiennent souvent.

Le Comité a entendu l'expression d'une certaine insatisfaction, d'un côté comme de l'autre. Le soutien des communautés chrétiennes à l'école catholique semble pourtant essentiel. Les formes de soutien seraient à inventer à partir des besoins respectifs et communs de comprendre sa foi aujourd'hui et de la communiquer.

2.1.4 Dans les écoles catholiques de langue anglaise, le climat général est ouvert à l'expression de la religion

La situation socio-historique des catholiques de langue anglaise explique leur attachement à la religion et leur choix majoritaire de l'école catholique. En effet, pour la population anglo-catholique, l'éducation à la religion est une dimension de l'éducation. Il est normal que la religion ait une place particulière dans le projet éducatif, même quand dans leur vie personnelle, certains parents et certains membres du personnel ont pris quelques distances par rapport à la pratique dominicale. La direction et le personnel de l'école s'atten-

---

7. L'animation pastorale a généralement moins d'impact quand le taux d'encadrement est plus grand que 1 : 1 000. Voir à ce sujet: Comité catholique, ***L'École catholique: situation et avenir***, Québec, 1986, page 16.

dent à ce que des activités de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale aient une certaine visibilité dans l'école. Ainsi, par exemple, des célébrations liturgiques rassemblent toutes les personnes de l'école pour marquer les principaux événements de l'année; le pasteur de la paroisse tient à faire quelques visites aux élèves; des projets communautaires à caractère social, organisés par l'animateur de pastorale, mobilisent un grand nombre d'élèves et parfois leurs enseignants et enseignantes. Le climat général de l'école est très ouvert à l'expression de la religion.

2.1.5 Des écoles catholiques sont ouvertes à d'autres croyances

De l'avis de toutes les écoles rencontrées, le respect des libertés de conscience et de religion est une valeur essentielle de l'école catholique. Dans la région de Montréal, cette valeur correspond à une préoccupation quotidienne.

Les témoignages les plus percutants proviennent d'écoles de la métropole où se côtoient les catholiques, les bouddhistes, les musulmans, les baptistes, les pentecôtistes... Deux des neuf écoles visitées, deux écoles primaires, ont l'une 42 %, l'autre 31 % d'élèves inscrits comme catholiques; l'une 60 %, l'autre 46 % d'élèves inscrits en enseignement moral et religieux catholique. La problématique liée au respect des croyances est manifestement présente. Les pratiques, de l'avis des écoles, sont encore à inventer, le phénomène étant relativement nouveau. Les écoles le décrivent sous trois facettes.

D'abord les équipes-écoles font remarquer qu'elles ne connaissent pas les attentes des néo-Québécois et des néo-Québécoises en regard de la religion à l'école. D'une part, les parents ne les expriment pas; d'autre part, les écoles avouent avoir été peu préoccupées de les connaître. La langue est un handicap ainsi que le conformisme social des néo-Québécois et des néo-Québécoises pour qui la connaissance de la religion serait un facteur d'intégration à la culture québécoise. D'ailleurs, plusieurs groupes religieux assurent leur propre formation religieuse en dehors de l'école. Les rares besoins adressés dans le passé aux instituteurs et institutrices concernaient l'initiation des enfants aux premiers sacrements.

Une deuxième remarque porte sur les pratiques existantes en vue du respect de la liberté religieuse. Elles ne sont pas très nombreuses mais témoignent de trois soucis réels: l'option entre l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral, un enseignement religieux et une animation pastorale mieux adaptés, la célébration des fêtes religieuses des groupes religieux non catholiques.

Le troisième commentaire illustre l'évolution de l'école catholique telle qu'elle est entrevue dans ce contexte pluraliste. Les personnes interrogées ont des points de vue divers: école sans religion, école multiconfessionnelle, école confessionnelle ouverte, école avec formation spirituelle. Une seule des neuf écoles visitées dit avoir abordé la remise en question de son statut sans pourtant y avoir donné suite. Partout on croit que les parents devraient avoir une vision plus nette de la réalité confessionnelle. On soupçonne, en effet, qu'à la longue les conditions généralisées du pluralisme s'accorderont plutôt mal du cadre confessionnel. Quoique les écoles catholiques visitées croient ne pas brimer les libertés de conscience, elle disent ne pas avoir les moyens de faire une place suffisante à l'expression des diverses expériences et croyances religieuses; pas plus qu'elles ne peuvent les prendre en considération à l'intérieur des cours d'enseignement moral et religieux catholique. Certaines écoles des milieux pluralistes se demandent si elles pourront demeurer catholiques. Si elles peuvent vivre positivement la différence, tout en respectant leur identité.

De ces pratiques, le Comité dégage déjà certains axes d'inspiration et certaines pierres d'achoppement, sortes de points de repère pour la compréhension de l'article 4 de sa réglementation.

Des axes d'inspiration

Certaines écoles reconnaissent des affinités réelles et étroites entre des activités scolaires à caractère humaniste et les attitudes de Jésus, en particulier celles envers les personnes les plus démunies.

L'enseignement moral et religieux catholique et l'animation pastorale apportent une contribution à l'école catholique qui apparaît indispensable.

L'ouverture de l'école catholique à d'autres croyances est toujours nommée comme une caractéristique de l'école catholique. Un défi aussi.

Le soutien de l'école catholique par la communauté chrétienne apparaît vital.

Les parents expriment un attachement au moins culturel à l'école catholique.

Des pierres d'achoppement pour la réalisation du projet éducatif de l'école catholique

Le silence qui entoure la question religieuse à l'école constituerait un obstacle pour la définition du projet éducatif de l'école catholique.

Le projet essentiel de l'école qui concerne l'instruction et l'éducation, apparaît souvent comme étranger à la préoccupation confessionnelle.

Les valeurs et les croyances de la religion catholique s'intègrent à l'école quasi exclusivement par l'enseignement moral et religieux catholique et l'animation pastorale.

Les cours d'enseignement religieux n'ouvriraient pas toujours aux élèves un champ de signification réelle, capable d'éclairer le sens de leur existence quotidienne.

Dans les écoles de la région de Montréal, marquées par le pluralisme, le défi du respect des libertés de conscience et de religion est quotidien et il est grandissant. Il peut être vécu par l'école catholique comme une menace à son identité.

2.2 Des conceptions diverses de l'école catholique

Quand ils cherchent à identifier les caractéristiques de l'école catholique, les agents et les agentes scolaires sont amenés à se poser la question de son identité aujourd'hui, dans le contexte socioreligieux actuel. Leurs propos font état de diverses conceptions de l'école catholique selon les valeurs diverses qu'ils attachent au vocable catholique. Dans un premier temps, le Comité veut décrire le contexte socioreligieux dont les écoles se disent partie prenante. Puis, le Comité entend faire état des diverses conceptions de l'école catholique, telles qu'elles lui furent livrées. Dans un troisième temps, il dégagera les axes d'inspiration et les ambiguïtés qu'elles recèlent.

2.2.1 Les écoles catholiques se disent à l'image du contexte socioreligieux

Les équipes-écoles rencontrées font largement état du contexte socioreligieux dont elles se disent partie prenante: l'indifférence religieuse et le caractère séculier fortement revendiqué de la vie publique gagnent du terrain, y compris chez les élèves et leurs familles; d'ailleurs, le personnel enseignant a tendance à croire que l'école écope d'une fonction, l'éducation religieuse des jeunes, que les familles ne peuvent plus ou ne veulent plus assumer; le religieux se cultive dans le jardin secret de la vie privée; la foi personnelle se vit

sans gestes apparents ni rites officiels; les groupes religieux sont variés et très nombreux; le syncrétisme se développe; le vocable catholique n'évoque souvent que la pratique dominicale et la morale officielle de l'Église, notamment en regard de la sexualité.

Cette complexité socioreligieuse entraîne diverses positions en regard de la présence de la religion à l'école. Il n'est pas ou peu d'écoles qui n'envisagent la présence de la religion à l'école autrement qu'en raison et qu'en fonction du contexte social. La conviction éducative pour le développement intégral de l'élève, si elle est unanimement affirmée comme une valeur scolaire prioritaire, n'opère pas efficacement au moment de cerner la motivation de la présence de la religion dans le projet scolaire. Ce ne serait pas l'argument éducatif qui la justifierait.

Pour un bon nombre, la dimension religieuse à l'école devrait consister en la distribution de services religieux au groupe majoritaire catholique ou protestant qui la fréquente. Pour un petit nombre, la religion n'aurait aucune place à l'école puisqu'elle n'a que peu ou pas de place dans les familles. Pour d'autres, l'école devrait assurer des services religieux à autant de confessions religieuses qui la fréquentent. Enfin pour un quatrième groupe, très minoritaire, l'école devrait faire œuvre de suppléance en matière religieuse; elle devrait démontrer une authenticité et une cohésion dans le renforcement de ses exigences à l'égard de son personnel et de ses élèves ainsi que dans l'affichage de ses couleurs.

Cette dernière position est celle en particulier des écoles catholiques de langue anglaise dont l'identité confessionnelle reste très affirmée. Deux facteurs expliquent cette position. D'une part, la situation minoritaire des anglo-catholiques au Québec et le fait que la religion demeure un trait essentiel de leur culture; d'autre part, la fréquentation de l'école protestante comme une option toujours possible.

Exception faite des écoles anglophones, un bon nombre d'écoles catholiques visitées constatent généralement une sorte de hiatus entre le nouveau contexte socioreligieux et les conceptions traditionnelles qu'elles ont de l'école catholique. Ces conceptions sont considérées «idéalistes», c'est-à-dire non accordées à la réalité socioreligieuse d'aujourd'hui.

2.2.2 Trois conceptions dites «idéalistes» de l'école catholique

Selon une première conception, dite idéaliste, l'école catholique serait celle qui fait l'éducation de la foi. Elle remplacerait ainsi la famille qui n'est plus assez chrétienne. Elle reposerait sur le témoignage des enseignants et enseignantes qui amènerait l'enfant à connaître les vérités de la foi, à la célébrer en classe et dans l'école et à agir selon ses prescriptions. Cette école oriente les élèves vers la prière, les pratiques religieuses et les sacrements. On dit de cette école qu'elle n'est plus possible, le personnel ayant pris des distances avec la pratique dominicale et la morale de l'Église.

Selon une autre conception idéaliste, l'école catholique serait celle qui vit délibérément les valeurs chrétiennes dans l'ensemble du projet de l'école. La foi chrétienne marque tout le projet scolaire, autant les cours de toutes les disciplines que l'ensemble des activités de l'école. Les membres du personnel se considèrent dans une telle école comme des témoins de la foi et des valeurs chrétiennes. Les grandes questions morales actuellement controversées, telles l'homosexualité, l'avortement, le divorce, la contraception, sont abordées dans l'école et unanimement enseignées selon la pensée normative de l'Église. Des célébrations marquent les temps forts de l'année liturgique.

Selon une dernière conception dite idéaliste, l'école catholique exclut les autres croyances. Elle n'accepte que des élèves et un personnel catholiques. Et elle tient à cette homogénéité comme à une garantie pour sa cohérence, sa cohésion et son intégrité. La

pluralité religieuse serait en effet une menace à son identité confessionnelle. Ainsi, chaque confession religieuse devrait posséder son école.

À côté de ces trois conceptions dites «idéalistes», trois autres conceptions sont apparues plus réalistes, c'est-à-dire, selon les témoignages entendus, mieux accordées au contexte socioreligieux d'aujourd'hui.

2.2.3 Trois conceptions dites «réalistes» de l'école catholique

Selon une première conception, dite réaliste, l'école catholique est celle qui dispense l'enseignement religieux catholique et l'animation pastorale catholique. Elle le fait avec qualité. C'est ainsi, selon les écoles, que se vérifie la pertinence de son statut. L'école catholique assure aux catholiques la connaissance des croyances et des valeurs de la religion catholique. Elle permet à l'élève, une fois devenu adulte, de faire des choix en toute connaissance de cause.

Selon une deuxième conception, dite réaliste, l'école catholique est celle qui transmet des valeurs. C'est toute l'école qui poursuit et qui promeut une ou plusieurs valeurs retenues sur la base d'un consensus. Ainsi, la dimension confessionnelle n'est pas confinée à des temps ni à des lieux précis, mais c'est toute la vie de l'école et le personnel de l'école qui sont concernés. L'école catholique est ainsi une préoccupation commune. Certains enseignants et enseignantes, décrivant ce type d'école, parlent volontiers des valeurs retenues dans le projet éducatif comme de valeurs chrétiennes. Mais la plupart ne veulent pas qualifier de chrétiennes les valeurs de l'école. Ce sont des valeurs humaines: le respect, l'ouverture à la différence, l'écoute des défavorisés... Au secondaire, cette conception de l'école catholique apparaît plus théorique, tellement «on n'a pas le temps de faire autre chose que de l'enseignement, même si le climat de l'école en bénéficierait grandement».

Selon une troisième conception, dite réaliste, l'école catholique est une école humaniste. Elle n'est pas différente d'une autre école puisqu'elle promeut les mêmes valeurs humaines, par exemple l'éducation intégrale de l'élève. Des équipes appréhendent même une récupération catholique des valeurs humanistes. Elles admettent, à la rigueur, que le catholique embrasse l'humain, mais refusent qu'il s'y résume. Pour elles, l'école humaniste serait la seule possible.

Ces diverses conceptions, notamment les conceptions dites réalistes, suggèrent des axes d'inspiration susceptibles d'aider la compréhension de l'article 4 de la réglementation du Comité catholique. Elles recèlent aussi des ambiguïtés qui apparaissent au Comité comme des obstacles à la réalisation du projet éducatif.

Des axes d'inspiration

Les valeurs à intégrer au projet éducatif de l'école catholique seraient des valeurs éthiques reliées à l'altruisme et devraient contribuer au bon climat de l'école.

Il n'apparaîtrait pas réaliste qu'une école publique catholique se donne aujourd'hui la mission de former des chrétiens et des chrétiennes. Cette mission est celle des Églises chrétiennes. L'école catholique y contribuerait cependant.

Il n'apparaîtrait pas réaliste aujourd'hui qu'on attende de toutes les personnes qui oeuvrent à l'école publique catholique qu'elles adhèrent entièrement et participent pleinement à toute la vie de l'Église.

Selon certains agents et agentes scolaires, une école catholique devrait faire l'éducation des élèves tout autant qu'elle fait leur instruction.

Des ambiguïtés

Dans leurs propos, les intervenants et les intervenantes opposent très souvent valeurs humaines et valeurs chrétiennes.

La religion catholique est souvent identifiée aux activités du culte, à des enseignements dogmatiques et aux interdits moraux. Et l'école catholique se reconnaîtrait à ces seuls repères.

Quand elle veut préciser ce qui fait son identité, l'école catholique a tendance à chercher ce qui la distingue des autres écoles.

La pluralité des croyances serait parfois perçue comme une menace à l'identité de l'école catholique.

* * *

L'élaboration d'un projet éducatif est en soi une entreprise difficile. Dans l'école catholique, cette entreprise se bute de plus à des conceptions ambiguës de la religion catholique et de l'école catholique. Lever ces ambiguïtés, c'est aider l'école à se définir un projet et à suivre certains axes d'inspiration qui l'animent déjà fondamentalement.

TROISIÈME CHAPITRE

AU-DELÀ DES AMBIGUÏTÉS

Certaines conceptions ambiguës de la religion catholique et de l'école catholique peuvent être des obstacles à la définition du projet éducatif d'une école catholique. En effet, elles suscitent des questions qui indiquent des blocages. Dans la plupart des milieux scolaires visités, des gens se demandent ce qui peut justifier et définir l'école catholique. On cherche des caractéristiques propres à l'école catholique qui la distingueraient d'une autre école. On hésite à se qualifier de catholique, tellement ce vocable paraît associé à un modèle religieux que d'aucuns estiment contraignant ou dépassé.

Ce troisième chapitre tente de lever certaines ambiguïtés et de préciser un certain nombre de concepts. Ce faisant, il veut contribuer à dégager les composantes essentielles de l'école catholique, compte tenu de la nouvelle conjoncture où elle se situe aujourd'hui.

3.1 Une nouvelle conjoncture

Les personnes rencontrées ont maintes fois exprimé leur difficulté à concevoir la pertinence d'une école catholique aujourd'hui, dans une culture apparemment devenue areligieuse: «L'école n'a pas à être plus catholique que la société.» On l'a vu, au deuxième chapitre, l'école catholique apparaît à plusieurs comme anachronique. En fait, l'école catholique à laquelle on se réfère et dont on reconnaissait autrefois la légitimité, est l'école d'un contexte de chrétienté. Un rapport quasi naturel existait alors entre la religion et l'école, entre l'Église et l'école. Le caractère catholique de l'école était alors culturellement légitimé du fait que la collectivité le supposait et le soutenait. L'école se conformait au groupe et aux modèles communs de comportement. L'influence de la religion était partout présente. Les mêmes valeurs chrétiennes étaient opérantes dans la famille, l'école, le milieu de travail, la société. Les principales étapes de la vie et les grands moments de la vie scolaire et sociale étaient marqués par des gestes religieux et liturgiques.

Aujourd'hui, la société québécoise a changé; elle est moins soumise à l'influence de la religion. Presque tous les domaines importants de la vie sociale ont gagné leur autonomie: science, économie, droit, politique, syndicalisme, assistance sociale, services de santé. La meilleure tradition du christianisme avait déjà contribué à ce mouvement d'émancipation d'une vision sacralisante de la réalité humaine. Les leaders de l'Église au Québec n'ont pas essayé de contrer le mouvement d'autonomie du profane, se retirant eux-mêmes des secteurs où ils jouaient depuis longtemps un rôle de suppléance. L'institution ecclésiale comme telle ne contrôle plus les règles du jeu de la société séculière: elle veut plutôt contribuer au service de cette société pour l'aider à s'humaniser et à atteindre ses fins dans son autonomie propre.

D'aucuns diront que l'école représente dès lors le dernier bastion où l'Église prétend exercer son pouvoir. Pourtant l'épiscopat québécois affirmait en 1978 «qu'il est urgent de chercher à introduire progressivement une plus grande diversité dans notre système scolaire: différents types d'écoles s'imposent surtout dans les milieux cosmopolites où un seul modèle scolaire ne parvient pas à satisfaire les attentes de la population[8]». Il estimait aussi que «les parents ont droit à ce que leurs enfants aient libre accès aux richesses

8. Assemblée des évêques du Québec: ***Message des évêques du Québec aux responsables de l'éducation***, Montréal, 1978, p. 30, n° 37. Voir aussi: Assemblée des évêques du Québec: ***Le Système scolaire et les convictions religieuses des citoyens***, Montréal, 1982, p. 11, n° 17 et 18.

du patrimoine enracinées dans la foi chrétienne ou inspirées par elle». Mais les écoles publiques catholiques ne sont pas des écoles de l'Église catholique. Elle sont celles d'une population qui localement veut que ses écoles soient catholiques.

Ce changement des institutions s'accompagne d'un changement sur le plan des comportements de la population en matière religieuse. Notre société est devenue de plus en plus axée sur la production et la consommation, la performance individuelle et la «fonctionnalisation» des rapports sociaux. Dans ce monde d'efficacité, les valeurs liées à la gratuité et à la religion sont renvoyées dans la vie privée. Cet environnement culturel apparemment areligieux favorise la privatisation de la religion: le comportement religieux se referme dans l'intimité des consciences ou se limite dans la zone interne de l'Église. Sur la place publique, on manifeste peu sa foi religieuse. Pudeur? Confusion? Désarroi? D'un autre côté, les chrétiens et les chrétiennes ne sont plus les seuls croyants. L'immigration a entraîné ici des musulmans, des hindous, des bouddhistes, des juifs. Plus de huit cents groupes se réclament de nouvelles religions pour combler un certain désarroi spirituel. Cela oblige à un apprentissage du pluralisme. Mais il est aussi attendu du christianisme qu'il reste présent dans la vie culturelle, sous forme de projet de vie et de contribution humanitaire, dans une société dorénavant différenciée. Partie prenante d'une culture pluraliste, le christianisme y prend sa place au nom même du pluralisme.

Notre époque n'est donc plus celle de la chrétienté. Elle est séculière et pluraliste, bien qu'on constate ici et là une résurgence et un déplacement du sacré. À quoi tient alors l'école catholique? Qu'est-ce qui la justifie? Ces questions se posent avec acuité. Un argument plus immédiat s'impose d'abord à l'évidence: les parents désirent l'école catholique. Depuis plusieurs années, chaque fois que les parents ont dû se prononcer sur le choix du statut d'une nouvelle école, ils ont toujours répondu en grand nombre et ils ont toujours majoritairement opté pour une école catholique. On a beau dire que ce choix est peu informé ou mal dirigé, les parents que le Comité a rencontrés ne le considèrent pas ainsi et ont une autre vision des choses. Ceux-ci avouent souhaiter le meilleur pour leur enfant, dans la perspective que ses choix religieux futurs soient bien éclairés. Même des élèves du secondaire disent souhaiter ce type d'école pour leurs propres enfants. Un deuxième argument, plus implicite, est cependant plus fondamental et central: l'argument éducatif. En effet, l'éducation religieuse dans les écoles du Québec est reconnue et admise sur la base de principes éducatifs et pour l'apport qu'elle fournit à la formation intégrale de l'élève. L'école catholique, pour sa part, tient même à ce que la religion soit une référence pour toute son action éducative. Enfin, un troisième argument, légal celui-là: la nouvelle loi sur l'instruction publique, en vigueur depuis le 1er juillet 1989, reconnaît la possibilité légale de la religion à l'école. Elle en reconnaît la pertinence éducative. En raison sans doute de notre longue tradition culturelle chrétienne, en raison de l'héritage chrétien transmis ici, de génération en génération, et auquel un bon nombre sont encore attachés, la société québécoise veut tenir à la dimension religieuse du projet scolaire. Selon la loi, les élèves catholiques et protestants du Québec ont maintenant droit à l'enseignement religieux et à l'animation pastorale dans l'école qu'ils seront amenés à fréquenter. Par ailleurs, il sera loisible à toute école d'intégrer dans son projet éducatif les croyances et les valeurs d'une confession religieuse.

L'école catholique est donc dans une conjoncture nouvelle. La Loi sur l'instruction publique la presse de se définir, mais ceux et celles qui ont à la définir sont perplexes. Leur problème n'est pas étranger à celui des nouveaux rapports de la foi avec la culture actuelle. En effet, l'école publique a sa culture propre que le premier chapitre a voulu décrire. C'est dans ce monde scolaire séculier que doit se réaliser l'école publique catholique, par l'intégration dans le projet éducatif des croyances et des valeurs de la foi catholique. Aussi, les chrétiennes et les chrétiens de l'école se donnent-ils la tâche d'agir dans la culture de l'école. Ils veulent contribuer, en effet, au choix des orientations, à la mise au point de

l'organisation et à l'amélioration des structures. Au nom de l'Évangile, qui les convie à la réalisation d'un monde nouveau, ils cherchent à établir des rapports de dialogue avec l'école. C'est en quelque sorte à l'intérieur de ce dialogue que s'élaborera le projet éducatif de l'école catholique. Il verra le jour selon les volontés de chaque école et selon les besoins et les particularités des milieux. Tout au plus, pouvons-nous en indiquer ici certaines composantes essentielles.

3.2 L'école catholique: quatre caractéristiques de son identité

Il n'est pas inutile de faire les rappels suivants: la nouvelle loi sur l'instruction publique attache l'identité de l'école à son projet éducatif; selon la réglementation du Comité catholique, l'école catholique «intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif»; le projet éducatif est le lieu de la définition de l'école catholique. En effet, c'est dans l'élaboration et la réalisation de son projet que se font le choix et la promotion des valeurs et des croyances auxquelles une école catholique tient et qui la caractérisent. Un certain nombre de questions se posent en regard de ce qui peut la caractériser.

Quand, lors des audiences, on demande aux agentes et aux agents scolaires s'ils estiment que leur école peut être qualifiée de catholique, ils cherchent spontanément ce qui la distingue d'une autre école, ce qui la spécifie comme catholique.

S'interroger d'emblée sur la spécificité, c'est peut-être mal poser la question. L'école catholique, certes, est celle qui intègre les valeurs et les croyances de la religion catholique, alors qu'une autre peut refuser ou ignorer pratiquement cette intégration. Mais même avec une telle définition, on n'a pas tout dit.

L'école catholique se reconnaît à certaines caractéristiques. Une caractéristique est un trait propre, mais pas toujours exclusif, un attribut ou une qualité qui ne sont pas nécessairement distinctifs, un indice ou un signe identifiables sans être tout à fait particuliers. Ce qui caractérise, c'est ce qui donne un visage, un accent, une couleur, une identité propre sans inscrire pour autant une différence radicale, une exclusivité. Une caractéristique contribue à l'identité, mais peut être partagée par d'autres.

Ainsi, l'école catholique s'identifie à certaines valeurs, mais celles-ci peuvent être partagées par d'autres. ***Ce qui importe, c'est qu'on retrouve ces valeurs chez elle et qu'elle les assume au nom de sa référence chrétienne. La visée de son projet éducatif s'inspire de référents chrétiens nommément identifiés.***

3.2.1 Une première caractéristique: une parti pris pour l'éducation

Les personnes rencontrées ont généralement admis que la préoccupation pour l'éducation intégrale n'est pas assez partagée dans l'école. Il semble en effet bien difficile au personnel rattaché à une discipline d'être partie prenante des visées éducatives d'ensemble, notamment dans le contexte de l'école secondaire. L'enseignant ou l'enseignante cherche plutôt à se centrer sur sa matière; ce qui est, certes, sa première mission. Et l'on attend de lui un maximum de souci pour la qualité des apprentissages et la réussite des élèves. Or, l'école catholique doit précisément accorder un grand prix à la tâche d'enseigner et d'éduquer. Cela au nom même de l'Évangile qui valorise la personne dans toutes ses dimensions, sa grandeur foncière et son désir d'infini, qui appelle à la fructification des talents, ne désespère jamais de l'aptitude de l'individu à se ressaisir après un échec, porte attention au faible, fait foi à la croissance et à la liberté. C'est poursuivre l'oeuvre du Créateur que de travailler au développement des intelligences, à l'acquisition d'habiletés techniques, à la promotion d'une qualité de vie relationnelle et à la transmission d'un patrimoine de connaissances et de sagesse accumulées au cours des âges.

L'école catholique tient donc à ce que l'ensemble du personnel poursuive, non seulement l'instruction et le développement intellectuel, mais aussi l'éducation intégrale de tous les élèves. Au primaire, c'est d'abord dans la classe que cette éducation intégrale se réalise. Elle est confiée à des instituteurs et institutrices susceptibles de favoriser une certaine intégration des apprentissages et le développement complet de l'enfant. Au secondaire, l'éducation doit être l'affaire de tous dans l'école. Chaque spécialiste a sans doute une responsabilité éducative particulière. L'infirmière s'occupe du corps, le psychologue de la personnalité, l'enseignant et l'enseignante en enseignement religieux de la vie spirituelle... On peut et on doit répartir ainsi les responsabilités. Mais l'éducation dépend aussi d'objectifs communs partagés et pris en compte par tous et toutes. C'est cela le projet éducatif. Il permet qu'un certain climat transcende et influence l'ensemble des interventions et des activités dans un environnement de qualité. Il est fait de décisions prises en faveur du respect de l'élève, de l'attention à ses besoins, d'un intérêt pour sa réussite et d'un souci de son bien-être. Un tel climat, auquel chaque personne contribue, est éducatif de toute la personne de l'élève. L'école catholique accorde à l'éducation une importance capitale. ***Sa mission éducative est sa seule mission***. C'est une de ses composantes essentielles, au nom même de sa référence chrétienne qui lui fournit des raisons propres de promouvoir l'humain. Elle participe ainsi, avec les autres écoles du Québec, à l'oeuvre éducative d'ensemble des jeunes d'ici.

À cet égard, une facette bien particulière de la formation de la jeunesse, même si elle est encore trop peu considérée jusqu'à maintenant, apparaît comme un besoin pressant: ***la formation de la conscience morale et la formation à la responsabilité sociale***. Un fait s'impose progressivement à la conscience universelle: l'avenir de l'humanité repose avant tout sur notre capacité effective de faire des choix éthiques, individuellement et collectivement. Un certain nombre de questions sont désormais mondiales et requièrent qu'on les aborde dans une perspective essentiellement éthique, c'est-à-dire en regard de ce qui est bien ou mauvais pour la dignité humaine, la survie et la croissance de l'humanité. Le monde entier a besoin d'hommes et de femmes dont la conscience morale est éveillée aux grandes valeurs de paix, de solidarité internationale, de responsabilité sociale, de fraternité, de justice et d'environnement. Ce développement de la conscience morale et de la responsabilité sociale préoccupe actuellement un certain nombre de pays et d'organismes internationaux comme l'Unesco. Ils constituent généralement les deux facettes du concept de «formation éthique» véhiculé par ces organismes.

Les enseignements, les situations de vie dans la classe et dans l'école offrent de multiples occasions de faire l'apprentissage de ces valeurs sociales et d'un certain dépassement. Dans une société de production, de consommation et de compétition, l'appel au dépassement suggère une option pour «l'être» plutôt que pour «l'avoir». En poursuivant la formation de la conscience morale et sociale, l'école catholique forme les élèves à jouer leur rôle dans la famille humaine. Elle fait œuvre de civilisation. Elle n'est pas la seule école concernée, mais elle est fortement interpellée, en raison même de sa mission éducative qu'elle réalise au nom de l'Évangile.

3.2.2 Une deuxième caractéristique: la contribution insigne de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale à la formation religieuse, morale et sociale des jeunes

Un grand nombre des élèves rencontrés ont exprimé leur difficulté à percevoir la signification dans leur vie de la religion apprise à l'école. Cette constatation doit interpeller l'école catholique. Elle en appelle, de façon toute spéciale, à sa responsabilité à l'égard de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale. Cette question ne lui est pas exclusive. Les écoles non confessionnelles ou les écoles d'une autre confession peuvent la porter aussi. Pour l'école catholique, elle est vitale. Il sera utile à

ce propos de relire l'important document du Comité catholique, intitulé ***Dimension religieuse et projet scolaire***[9]. On y lit au paragraphe 47 :

> *«Par sa nature même, la religion constitue un univers de signification. La sémantique du mot «religion» demeure complexe, mais comme le laisse entendre son étymologie même, la religion a pour rôle de relire (relegere) le monde afin d'en découvrir le sens, ou encore de relier (religare) le monde, c'est-à-dire de lui faire prendre sens en établissant des réseaux de signification. Fondamentalement, l'attitude religieuse correspond à une relecture et à une réinterprétation du monde, de l'homme et de la transcendance. Il serait pour le moins surprenant que l'école fermât ce champ de signification à des jeunes qui précisément sont en train d'élaborer un sens au monde. La religion peut leur apporter non pas le message de sens tout faits mais celui d'un sens à inventer et à parfaire. Elle peut leur apporter la force structurante d'une vision du monde et le fruit de la recherche religieuse d'innombrables générations humaines. Elle peut leur apporter un éclairage significatif sur des questions que ni la science ni la technologie n'arrivent à élucider, puisque ni l'une ni l'autre ne peuvent exprimer le tout de l'homme.»*

C'est une première responsabilité de l'école catholique de faire en sorte ***que la pertinence éducative et sociale de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale soit mieux perçue et davantage favorisée*** par le personnel qui les dispense, par les élèves et aussi par tous ceux et celles qui font l'école. Assurément, de bonnes conditions de travail sont nécessaires : horaire, nombre de périodes, nombre de groupes d'élèves, équipement scolaire, soutien des collègues. Mais, si elles favorisent les apprentissages, ces conditions ne garantissent pas automatiquement la motivation et l'intérêt des élèves. Or, l'absence de motivation et d'intérêt compromet l'éducation religieuse. Aussi l'école catholique devrait-elle s'assurer que les situations d'apprentissage aient une connivence étroite avec les interrogations religieuses des jeunes et les situations de vie qui sont les leurs. Les programmes, les manuels, la pédagogie, la formation et le perfectionnement du personnel concerné sont à prendre en considération tout autant que l'environnement éducatif général de l'école.

Les écoles catholiques qui offrent l'enseignement moral doivent garantir une égale qualité des deux enseignements, moral et religieux. Ce qui est favorable pour l'un devrait l'être aussi pour l'autre. Certaines écoles catholiques ont quelques conversions à opérer à cet égard. Elles sont appelées à passer de la mentalité, encore présente, de l'exemption de l'enseignement moral et religieux catholique à une réelle considération pour l'option entre les deux enseignements.

De plus, l'école catholique s'assure que l'enseignement religieux apporte sa contribution originale, essentielle et indispensable à la ***formation de la conscience morale***. C'est pour elle un défi de taille. Il consiste en la formation du jugement moral de l'élève. La tradition chrétienne a toujours promu la formation d'une conscience éclairée. L'enseignement moral et religieux catholique, son nom l'indique, devrait poursuivre explicitement cet objectif. Non seulement devrait-il faire connaître la pensée morale de l'Église, mais il devrait habiliter progressivement l'élève à y recourir et à s'y référer, sans pour autant qu'il soit dispensé de l'examen et de l'analyse préalables de la situation morale à laquelle il est confronté. L'enseignement religieux catholique devrait apprendre à l'élève à considérer l'ensemble des composantes d'une situation morale, au-delà des seules normes en cause, et à se poser le choix auquel il fait face pour un comportement vraiment responsable. Cela apparaît fondamental pour l'apprentissage de l'autonomie morale. Il y a là un défi tant pour l'école catholique que pour la formation et le perfectionnement des maîtres.

---

9. Comité catholique, *Vues et enjeux n° 1, Dimension religieuse et projet scolaire* (Québec, 1974).

Enfin, l'enseignement moral et religieux catholique et l'animation pastorale doivent aussi ***contribuer à la formation à la responsabilité sociale***. On l'a vu, l'avenir de la famille humaine est étroitement dépendant de la conscience sociale des individus et de la solidarité entre les peuples. Les cours d'enseignement moral et religieux catholique, certaines activités de l'animation pastorale et les mouvements de jeunes sont des occasions privilégiées pour l'apprentissage de l'agir social chrétien. Des écoles catholiques s'y adonnent déjà avec conviction: Amnistie internationale, Journée de la paix, Jeunesse du monde, Groupe 2/3, éducation aux droits humains... Plus que jamais, les services religieux à l'école doivent témoigner de leur pertinence sociale et favoriser ainsi l'éducation des élèves à une foi qui s'engage sur la place publique.

3.2.3 Une troisième caractéristique: la croissance en humanité de l'élève et du milieu scolaire.

Le Comité a pu constater que plusieurs écoles se réclament d'objectifs et de pratiques humanistes. Or cet humanisme, qui n'est pas exclusif à l'école catholique, est souvent en étroite connivence avec des valeurs d'inspiration chrétienne, portées dans notre héritage culturel. On n'arrive cependant pas à prendre conscience que ces valeurs et pratiques prennent leur source au projet évangélique. C'est comme si on était devant une incapacité à rendre explicite la référence chrétienne. Il y a sans doute une certaine pudeur à s'identifier comme chrétien ou chrétienne, en notre société. Il y a parfois la conception univoquement religieuse de la réalité chrétienne qu'on réduit dès lors à un système fermé, à une sorte de «tiroir» ouvert pour le culte, voire à des modèles privilégiant certaines formes de dogmatisme et d'interdits moraux. Il paraît y avoir surtout comme un hiatus entre la foi chrétienne et les valeurs humaines. Pourtant, la confession chrétienne renvoie au projet de Jésus-Christ, centré sur la promotion du Règne de Dieu qui consiste précisément à bâtir un monde neuf, juste et fraternel, selon le dessein du Créateur, et à porter l'humanité à sa plénitude d'humanité.

Aussi, quand l'école est à la recherche de valeurs de la religion catholique à intégrer à son projet éducatif, elle ne se trompe pas en choisissant celles qui concourent à la croissance en humanité de l'élève et du milieu scolaire. Des choix d'école, comme on dit des choix de société, importent alors grandement et sollicitent toutes les personnes quelles que soient leurs croyances.

Par ailleurs, il sera de la responsabilité de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale de mettre en lumière la source de ces valeurs et leur articulation aux grandes croyances chrétiennes. ***L'école catholique se doit de promouvoir l'humanisation de l'école et de l'élève, au nom même de sa référence chrétienne. Elle n'en a pas le monopole, mais c'est une caractéristique qui est une composante de son identité.***

3.2.4 Une quatrième caractéristique: la référence catholique

Un bon nombre des personnes rencontrées lors des audiences ont avoué hésiter à se dire catholiques et à qualifier leur école de catholique. Des raisons personnelles ou des facteurs culturels expliqueraient une bonne part de leurs malaises, par exemple la distance qu'elles ont prise par rapport à la pratique dominicale ou à la morale officielle de leur Église. Mais aussi certaines méprises sur le concept «catholique» qui appelle une compréhension plus ouverte.

Premièrement, ***les catholiques sont d'abord et avant tout des chrétiens et des chrétiennes***. Certes, ils appartiennent à une tradition particulière par rapport aux autres chrétiens et chrétiennes, mais c'est leur foi commune et première au Dieu de Jésus-Christ qui les identifie comme tels. Aussi, est-ce essentiellement la vision chrétienne de la personne et de la vie qui inspire le projet éducatif de l'école catholique.

Deuxièmement, ***le concept «catholique» n'est pas univoque***. Il est analogique, c'est-à-dire qu'il peut prendre des sens différents. Telle personne intégriste se dit catholique alors que telle autre progressiste l'est d'une autre façon. Telle école primaire de cent cinquante élèves, tenue exclusivement par des religieuses, est catholique. Telle autre, une polyvalente de mille élèves qui vient de faire la demande de reconnaissance de son caractère catholique, l'est aussi. Et cette autre, une école de langue anglaise établie depuis longtemps, l'est également avec ses accents particuliers. Il n'y a pas de modèle unique d'école catholique. Le temps, le lieu et le contexte interviennent dans la compréhension et l'extension du concept catholique.

Troisièmement, ***l'appartenance à l'Église n'est pas uniforme***. Il y a des chrétiennes et des chrétiens actifs parfaitement intégrés à la vie, aux fonctions et aux services de leur communauté chrétienne. Il y a la masse des pratiquants réguliers plus ou moins attachés à leur communauté. Il y a ceux qui ont pris quelque distance par rapport à la pratique liturgique, à tel enseignement, à l'institution ecclésiale, mais qui tiennent quand même à leur affiliation et à témoigner d'une pratique chrétienne du quotidien. N'est-ce pas d'abord et avant tout l'appartenance à Jésus-Christ et à son message évangélique qui est l'essentiel de l'appartenance à la communauté chrétienne? L'Église reste une convocation, un projet de rassemblement, et il y a plusieurs parcours possibles pour s'inscrire dans un processus d'appartenance. Tous ne sont pas arrivés à l'intégration de toutes les dimensions d'une vie de foi chrétienne conséquente. Il y a toute la place de la recherche, du cheminement, des apprentissages. Il y a aussi une pluralité de familles de pensée en catholicisme, qui toutes sont appelées à cohabiter dans l'Église et dans l'école. Outre les conservateurs, les conformistes, les progressistes et les contestataires, il y a ceux qui, dans leur comportement religieux, mettent diversement l'accent soit sur la recherche spirituelle, soit sur les impératifs moraux ou sur la pratique du culte, les expériences charismatiques, l'activité sociale voire politique. Cette diversité de gens se retrouve dans l'école catholique ou dans les populations locales qui réclament un statut catholique pour leur école. Et que dire de la diversité des cheminements et des découvertes chez les jeunes où les choix ne sont pas encore faits? Cela appelle le respect de la pluralité des modèles, considérant les individus à partir de ce qu'ils sont. Mais cela comporte aussi des enjeux pour l'éducation, pour ce qu'il reste à proposer dans un accompagnement visant l'intégration.

Quatrièmement, ***la référence aux termes «chrétien» et «catholique» n'est pas idéologique; elle n'oblige pas à un alignement qui serait dénué de liberté de pensée***. Les intervenants et intervenantes du monde scolaire ont paru avoir la conviction contraire. Ils ont signalé leurs grandes difficultés et leurs malaises quand ils ont à traiter, par exemple, des questions de morale sexuelle; les positions de l'Église leur apparaissent très rigides. Ils seraient portés au silence. Ici encore, il faut aider à dissiper quelques équivoques. Disons d'abord que la foi chrétienne et les croyances qui la disent, avant d'être un système de pensée, sont de l'ordre d'une expérience et d'une tradition humaines et spirituelles issues des faits et gestes de Jésus-Christ. La parole de Dieu ne répond pas à toutes les questions, et l'on peut même dire qu'elle en provoque elle-même un grand nombre. Ce champ de questions auxquelles la parole de Dieu n'apporte pas de réponses assurées requiert encore davantage la réflexion et la discussion des chrétiens et des chrétiennes. C'est notamment le cas des questions de morale culturelle. Le magistère de l'Église demeure certes, auprès des chrétiens et des chrétiennes, l'interprète autorisé de questions de foi et de morale. Mais on sait qu'il y a divers degrés d'autorité parmi les documents officiels, selon leur teneur et leurs objectifs. Il y a même une hiérarchie des croyances en christianisme: il faut faire la différence, quant au degré d'importance, entre le noyau essentiel de la foi chrétienne et certaines croyances périphériques ou secondes.

Aussi toute chrétienne et tout chrétien se voient-ils conviés à l'exercice de leur responsabilité croyante. On a entretenu, en nos milieux, une conception maximaliste de

l'infaillibilité qui, de fait, n'est engagée que très rarement. Une pensée chrétienne avertie et responsable devrait être capable de faire la différence entre les dogmes, irréformables et peu nombreux, et les enseignements ordinaires par rapport auxquels les chrétiens et les chrétiennes gardent le droit de délibérer devant leur conscience et devant Dieu. On doit savoir distinguer un discours d'occasion d'une encyclique, une opinion théologique d'une définition dogmatique, une mesure disciplinaire d'un enseignement doctrinal. Le discernement moral, notamment dans les questions éthiques particulières où l'Écriture ne fournit pas de réponses claires et décisives, requiert le recours à la conscience qui a toujours été reconnu dans l'Église comme un principe fondamental. L'enseignement magistériel fournit des données objectives destinées à éclairer le jugement de la conscience. Toutefois, la pensée chrétienne et ecclésiale comprend aussi l'interprétation du Nouveau Testament, les témoignages et le sens commun de la foi des fidèles, la réflexion des théologiens, les études et débats des spécialistes.

Il doit se trouver dans l'école catholique, des enseignants et des enseignantes capables de faire ces nuances, par exemple dans les situations où la morale sexuelle est concernée. Il leur appartient de proposer avec respect et précision les positions magistérielles, il leur appartient aussi de faire comprendre les principes de théologie morale non seulement sur les pratiques sexuelles, mais encore sur le sens humain et chrétien de la sexualité, de l'amour, du mariage, de la transmission courageuse de la vie, et de conduire l'élève à faire des choix responsables devant Dieu et devant sa conscience. Entre un encadrement rigide et un mutisme désabusé, il y a place pour une éducation ouverte à un comportement moral exigeant bien que compréhensif du sens des réalités, des situations, des cheminements et des apprentissages. L'éducatrice et l'éducateur catholiques, dans l'école catholique, doivent se sentir respectés dans leur intelligence croyante et leur métier d'éducateur. Aussi voit-on la nécessité que la formation initiale, le perfectionnement et le recyclage des enseignants et des enseignantes ne portent pas uniquement sur les programmes, mais aussi sur les questions et les enjeux qui interpellent aujourd'hui la responsabilité croyante.

Cinquièmement, ***le terme catholique évoque la catholicité, c'est-à-dire l'ouverture à l'universalité***. Depuis Vatican II, en retrouvant ses sources, l'Église catholique a été amenée à reconsidérer son attitude sur la liberté religieuse, et à porter un autre regard sur l'ensemble des confessions chrétiennes et des religions. Les chrétiens et les chrétiennes découvrent qu'ils ne représentent qu'une fraction de l'humanité. Ils estiment aussi pouvoir partager avec les hommes et les femmes de bon vouloir des combats touchant à la dignité de la personne. Cela marque un tournant par rapport à une attitude moins ouverte en matière religieuse. L'Église reconnaît le droit de toute personne à accéder à la vérité à travers le libre cheminement qui sera le sien. Elle reconnaît qu'il relève ultimement de la conscience d'adhérer à une religion, ou de se tenir en marge de toute option religieuse. L'école catholique développe cette attitude essentielle à l'égard des diverses options religieuses qui cohabitent chez elle. Elle attend par ailleurs le même respect de la part de ceux et celles qui la fréquentent.

L'école catholique doit d'abord retenir du concept catholique qu'il se réfère fondamentalement à la foi chrétienne. Appelée à préciser son identité, elle trouve son inspiration dans une foi qui est véhiculée à travers une tradition à laquelle elle se réfère nommément. Par ailleurs, au nom même de sa foi, elle accueille les personnes de toutes les croyances.

3.3 Un certain profil

Ce chapitre aura peut-être levé certaines ambiguïtés et indiqué quelques composantes essentielles de l'école catholique québécoise. Un certain profil d'école publique catholique se dessine:

- sa mission éducative est sa seule mission. Cette mission est éminemment respectable ainsi que ceux et celles qui la poursuivent au quotidien;

- ses défis éducatifs constituent des défis humains qu'elle ne peut pas ne pas relever en tant qu'école. Elle participe à l'éducation des Québécois et des Québécoises. Elle fait une oeuvre indispensable de civilisation, notamment par la formation intellectuelle, la formation de la conscience morale et la formation à la responsabilité sociale;

- les chrétiens et les chrétiennes dans l'école sont avant tout des éducateurs et des éducatrices. Leur compétence professionnelle au service de chaque élève est leur premier témoignage;

- la participation active de l'école tout entière, notamment celle des chrétiens et des chrétiennes, au projet éducatif et à des activités particulières, favorise l'éducation et l'épanouissement de chaque élève;

- l'Évangile, au coeur des chrétiens et des chrétiennes, les presse à toujours vouloir l'école plus éducative et plus humaine;

- les chrétiens et les chrétiennes de l'école s'assurent que des temps et des lieux précis, notamment les cours d'enseignement moral et religieux catholique, les activités de l'animation pastorale, des moments de ressourcement, favorisent la croissance dans la foi des élèves et des adultes qui le désirent.

Voilà, brièvement cités, quelques indices. Loin d'éliminer la liberté de l'école, ils cherchent à la rendre possible.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES POSSIBLES DU RÉEL

Au fil des pages, l'article 4 de la réglementation du Comité catholique est probablement apparu plus clair. Un certain profil a aussi été esquissé d'une école publique catholique en société pluraliste et séculière. Ce profil laisse voir que l'Évangile est une source d'inspiration et une force d'action pour les chrétiens et les chrétiennes qui œuvrent dans l'école. Il permet en fait d'entrevoir la contribution originale des croyances et des valeurs de la religion catholique à un projet d'école.

D'autres questions concrètes se posent maintenant. Quelles sont les croyances et les valeurs de la religion catholique susceptibles d'inspirer actuellement telle ou telle école? Comment se réalise l'intégration de ces croyances et de ces valeurs? L'école catholique n'est-elle pas suspecte en regard du respect des libertés de conscience et de religion?

Le quatrième chapitre tente d'apporter des éléments de réponse, quelques possibles du réel actuel. Il le fait en deux temps. D'abord, il considère le défi, en tant que tel, de toute école, confessionnelle ou non, de se donner un projet éducatif: une école découvre ou redécouvre la dynamique de son établissement; elle se prend en main en vue de la réussite éducative des élèves. Ensuite, il considère le défi particulier de l'école catholique, celui d'exposer cette dynamique à l'influence de l'Évangile.

4.1 Le projet éducatif ou le défi pour une école de se prendre en main

Tant de choses ont déjà été dites sur le projet éducatif, notamment depuis le livre orange[10]! Comment en parler en termes nouveaux? Déjà, le premier chapitre a suggéré des facteurs qui en favorisent la réalisation: la participation de tous et de toutes, une conviction commune en regard de certaines finalités et valeurs éducatives, une capacité de liberté par rapport aux grands encadrements et certains défis communs. En revanche, l'absence de l'une ou l'autre de ces conditions constitue un obstacle.

4.1.1 Une décision, une confiance, une conviction

Les voies proposées ici exigent que soient surmontés certains sentiments d'impuissance en regard des obstacles. ***Le projet éducatif s'établit sur la base d'une décision, d'une confiance et d'une conviction.*** Une décision en faveur de la prise en charge de l'école par elle-même, une confiance entière dans le personnel, une conviction que la qualité de l'éducation a tout à y gagner. Dans l'école catholique, on a la conviction que la vision chrétienne apporte une contribution pertinente et originale au projet scolaire. C'est généralement la direction de l'école qui doit avoir l'audace de l'entreprise. Elle souhaite le soutien de la direction générale de la commission scolaire, mais elle sait que l'initiative de se prendre en main ne peut venir que de l'école.

La nouvelle loi sur l'instruction publique confie au conseil d'orientation la responsabilité de déterminer les orientations du projet éducatif. Si cette exigence légale peut être un élément déclencheur, elle n'entraînera probablement pas automatiquement l'émergence de réels projets éducatifs. On peut espérer par ailleurs que la présence au sein du conseil d'orientation de divers agents et agentes de l'école facilitera la participation du plus grand nombre à l'élaboration d'un projet commun. Les façons de procéder du conseil

10. Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*.

d'orientation devraient permettre les échanges et les consensus. Il faudra d'abord que ce conseil, avec la directrice ou le directeur de l'école, ait une claire vision de la mission de l'école.

4.1.2 Une vision claire de la mission de l'école

Il n'est pas inutile de redire la mission de l'école, du moins ses accents nouveaux au tournant de l'an 2000: l'éducation intégrale de tous les élèves par l'ensemble des intervenants et des intervenantes de l'école. Une lapalissade pour certains agents scolaires. Pour un grand nombre, c'est plutôt le rappel stimulant et nécessaire d'un but commun sans lequel il ne peut y avoir de réel projet éducatif. Le premier chapitre a énuméré un certain nombre de défis majeurs, perçus assez généralement par les différentes personnes rencontrées par le Comité dans les écoles: l'obtention du diplôme d'études secondaires par le plus grand nombre, l'attention éducative à chaque élève, l'ouverture aux jeunes et aux familles des différentes cultures et l'éducation intégrale.

S'il s'assigne une mission éducative claire et s'il est destiné à relever de tels défis, qu'on juge inévitables, le projet éducatif de l'école a un horizon prometteur et des points d'ancrage dans le réel concret. Ces points d'ancrage correspondront aux objectifs quotidiens que telle école voudra se donner chez elle en regard des défis majeurs de l'éducation au Québec. Ces objectifs risquent de concerner tant les parents que le personnel, réduisant ainsi les clivages idéologiques déplorés trop souvent. Il s'agit en effet du même enjeu pour tous: la réussite de l'élève.

4.1.3 Des objectifs à l'intérieur d'une dynamique de changement

Ces défis majeurs actuels des écoles québécoises ne resteront pas théoriques, s'ils se traduisent en objectifs précis, définis en fonction des besoins particuliers des élèves. Devant telle situation jugée insatisfaisante, par exemple l'isolement d'un groupe ethnique ou le désintérêt pour la lecture, une équipe anticipe les situations désirées, les formule en objectifs à atteindre, puis détermine des activités propres à permettre la réalisation des objectifs. ***Elle amorce ainsi un processus de changement mû et orienté par des convictions partagées et par des valeurs communes.*** Cela suppose que le plus grand nombre possible de partenaires différents participent au choix des priorités et des objectifs éducatifs qu'ils veulent poursuivre. Ce travail collectif est l'occasion d'expressions diverses, d'échanges de vues, de négociations, d'influences réciproques, de prises de décisions et de consensus. C'est dans ce processus même que se réalise l'intégration des valeurs éducatives que l'équipe adopte finalement comme caractéristiques de son projet éducatif.

Le défi de la concertation est de taille. Les milieux scolaires ont dit se buter à l'individualisme, à l'inertie du milieu, à la faiblesse du leadership, aux attentes différentes des parents et du personnel, à la désaffection pour le concept de projet éducatif. Sans occulter ni minimiser ces difficultés réelles, il faut croire, à moins de s'avouer vaincu à l'avance, que les défis majeurs actuels de l'éducation au Québec ont quelque chance d'être pris au sérieux. Ils concernent au plus haut point l'avenir des jeunes du Québec; ils répondent aux attentes profondes des parents à l'égard de l'école; ils sollicitent explicitement la compétence professionnelle du personnel.

Vu ainsi, en fonction d'impératifs éducatifs, le projet éducatif de l'école n'a rien à voir avec un débat théorique sur les valeurs. ***Il est l'énoncé d'objectifs éducatifs à atteindre et d'activités pertinentes à la réussite éducative de chaque élève.*** Il sous-entend un décloisonnement de l'activité éducative et passe par la valorisation du personnel. Il suppose aussi et inclut, pour la grande majorité, la capacité de se concerter et de travailler en équipe. Il requiert du temps et des espaces pour la mise en oeuvre du projet, les ajustements en cours de route et les évaluations périodiques. Aussi est-il souhaitable que chacun et

chacune dans l'école y participe activement ou tout au moins y donne son assentiment. Le résultat: une appartenance à une école dont on maîtrise l'évolution pour le plus grand bien de l'élève.

4.2 Le projet éducatif et l'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique

L'article 4 de la réglementation du Comité catholique est précis: L'école reconnue comme catholique «intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif.»

4.2.1 La référence aux croyances et aux valeurs

Qu'elle soit confessionnelle ou non, toute école véhicule des croyances et des valeurs, c'est-à-dire des convictions sur les réalités humaines et sociales, l'élève, l'approche éducative, le système d'éducation. Cela marque tout à la fois les rapports humains, les moyens et les fins de l'éducation que l'école se donne, la dynamique pédagogique, les choix qui orientent les décisions. L'école se réfère à une vision des choses et véhicule des messages, tout au moins de façon diffuse ou implicite.

L'école gagne à clarifier ses références de façon explicite. Quand les agents et les agentes d'une école se donnent un projet éducatif, ils font une analyse de la situation de l'école, des besoins des élèves et du milieu qu'elle dessert, ils s'entendent sur un certain nombre de convictions qui feront avancer la vie scolaire dans une orientation choisie; ils font la vérité sur leurs principes éducatifs et les conséquences qui en découlent. Or, il n'y a pas d'éducation sans une conception de l'homme et de la femme, sans une vision de la personne humaine d'aujourd'hui et de demain appelée à vivre dans la société d'ici.

L'établissement d'un projet éducatif d'école catholique suppose ce travail d'analyse et de réflexion, puise à la tradition éducative du milieu et se réfère explicitement au noyau de convictions de la religion chrétienne. Certes, la tâche de l'école n'est pas d'évangélisation; les fonctions de l'école ne sont pas celles de l'Église ou de la paroisse. ***Mais la dimension religieuse peut être intégrée de plein droit dans le projet éducatif d'une école, qui y trouve des points de repère pour inspirer, aménager et diriger son action éducative.***

On se rappellera à ce propos le paragraphe 65, de ***Voies et impasses I, Dimension religieuse et projet scolaire***. On y indique que l'école est un lieu où l'élève peut rechercher une signification à la vie et faire l'expérience des différents sens expérimentés et transmis.

> ***«Dans ce contexte, la conception chrétienne de l'homme et de la vie peut se révéler un appoint valable pour le projet éducatif scolaire, en ce sens qu'elle peut servir de point de ralliement des éducateurs pour ce qui touche la hauteur, la largeur et la profondeur de l'existence humaine. La foi chrétienne pourrait ainsi contribuer à définir l'horizon même d'une institution éducative. Cela ne signifierait pas nécessairement que tous les membres du personnel scolaire souscrivent pleinement à cette vision du monde, mais que l'ensemble l'accepte comme lieu de référence et pôle de cohérence dans l'effort éducatif. Sous cet angle, le caractère confessionnel d'une institution peut être vu comme une coordonnée utile dans la mise en oeuvre d'un projet éducatif.»***

L'école qui a choisi d'être catholique doit maintenir, par son projet éducatif, un seuil de cohérence en référence aux croyances et aux valeurs privilégiées par la foi chrétienne.

Les croyances de la religion catholique

Les croyances religieuses sont des énoncés ou des représentations qui permettent de déployer en objets de connaissance et d'assentiment les contenus d'une foi. Au sens strict, il convient donc de distinguer «foi» et «croyances» pour les mieux unir et en indiquer l'interdépendance.

Une foi est une prise de position sur ce qui donne ultimement une signification et une orientation à l'existence. Être un croyant ou une croyante, c'est s'en remettre à un sens, c'est y trouver une clé de compréhension qui donne des raisons de vivre. La foi est donc une attitude personnelle qui engage le fond de l'être; elle se situe dans la zone intime de la personne où se prennent les options fondamentales. Personnelle, cette attitude peut être aussi celle d'une collectivité et dès lors se reconnaître à une thématique et à une symbolique communes. La foi des chrétiens et des chrétiennes perçoit que le Sens cherché, l'Ultime, l'Absolu, n'est ni une idée force, ni une énergie vitale, ni une puissance indéterminée, mais un Être personnel. Et c'est en Jésus-Christ qu'ils reconnaissent le sens de ce Dieu pressenti, le sens de la vie humaine et de sa destinée. En lui, ils rencontrent des gestes pour eux, la proposition d'une façon de vivre.

Mais la foi ne va pas sans croyances. Elle a besoin d'un ensemble de connaissances, de convictions, de «vérités» qui renvoient à des paroles de Jésus, à des interprétations autorisées, et qui déploient en intelligence ses grands contenus. Elle en a besoin pour se comprendre, se dire et se communiquer. Les grandes croyances chrétiennes se retrouvent notamment dans les écrits du Nouveau Testament, et leur noyau articulé tient synthétiquement dans les articles du ***Notre Père*** et du ***Credo***.

Ces croyances, quelles sont-elles? Le chrétien croit que c'est d'une Intelligence créatrice que vient le monde, dont les lois et les virtualités n'en finissent pas de se laisser découvrir. Ce Dieu donne l'existence à des femmes et des hommes créés à son image, égaux en dignité, qu'il établit gérants et gérantes responsables de ce monde. Et Jésus, figure humaine de Dieu dans l'histoire, rappelle la logique de relation partout inscrite en ce monde, jusqu'à l'amour qui est la condition de pleine réalisation et de bonheur des humains. En Lui, Dieu s'y dévoile comme Père, invitant à une fraternité universelle. Aussi, Jésus de Nazareth a-t-il posé les bases d'une communauté humaine appelée à réaliser le projet du Règne de Dieu. L'Église, communauté des disciples de Jésus, est l'instrument privilégié de ce projet: elle l'annonce, contribue à l'édifier, s'efforce de l'expérimenter et en devient le signe pour le large monde.

Car c'est avant tout l'édification du Règne de Dieu qui est le centre du message et de l'activité de Jésus. Le «Règne de Dieu», c'est la réalisation du dessein créateur et sauveur de Dieu sur toute sa création. Il paraît quand sont rétablies la dignité humaine, la justice, la liberté, la réconciliation des humains en eux-mêmes, entre eux et avec Dieu. Il paraît quand l'égoïsme, le mal, la violence, le péché et les autres aliénations sont vaincus. Le Règne de Dieu, c'est l'humanité en voie d'accomplissement, l'humanité rendue neuve, qui réalise la transparence et la plénitude de ce qu'elle doit être pour devenir intégralement humaine. Tout ceci demeurerait une belle utopie si Jésus ne l'avait déjà commencé par son service aux personnes, ses dénonciations, ses appels au dépassement, sa solidarité avec la souffrance, ses propres engagements envers les pauvres, les mal-aimés, les laissés pour compte. C'est toute la vie de Jésus qui apporte le salut, rétablissant la situation en faveur de ceux qui jusque là n'avaient rien à espérer. Il a fait de la cause de Dieu pour l'humanité sa propre cause, sans se désavouer, malgré les forces d'opposition qui l'ont mené à une mort violente. La résurrection a sanctionné cette vie de fidélité à des options déterminantes, Dieu opérant en Lui la victoire jusque sur la mort. Grâce à Lui, premier-né d'entre les morts, la résurrection est promise à sa suite, Dieu ayant rendu historiquement

réelle et irrévocablement présente dans le monde sa volonté d'une complète et définitive libération de l'être humain.

Les chrétiens et les chrétiennes croient encore que Jésus leur transmet son Esprit. Celui-ci rappelle ce que Jésus a fait et dit; il livre à chacun et chacune un charisme pour le service de tous; il est créateur de renouveau personnel et communautaire. L'Esprit inspire chacun à opter pour un genre de vie, à devenir une personne-pour-les-autres, participant à l'avènement du Règne de Dieu dans le monde qu'il habite. Le projet humain et mondain des chrétiens et chrétiennes s'en trouve relancé, recentré, régénéré, radicalisé.

Ces croyances sont mobilisatrices. Elles ne se confinent pas à des formulations doctrinales, mais sont évocatrices d'un potentiel humain riche, libérateur et structurant. ***Un projet éducatif qui s'inspire de ces croyances ne peut que faire la promotion de chaque personne,*** unique, foncièrement digne et aimable, appelée à s'accomplir malgré ses limites et ses lenteurs. La personne humaine, dans ce qu'elle a de plus profond, dans son mystère personnel, dans l'histoire de ses joies et de ses blessures, appelle un respect et une aide qui se traduisent dans des paroles et des gestes concrets. Elle mérite toute l'attention qu'il faut pour développer son intelligence, grandir dans l'estime d'elle-même, faire l'apprentissage de sa liberté dans le respect d'autrui, exploiter ses talents, chérir la vie. ***L'amour mutuel est la règle d'or,*** qui prend différents noms: solidarité, affection, pardon, souci de l'autre, justice, paix, défense des plus faibles. ***Un tel projet éducatif met l'accent sur l'éducation à la responsabilité,*** incitant chacun et chacune à découvrir et à tenir sa place dans une société à bâtir, à y apporter sa contribution dans la mesure de ses capacités, au-delà de la compétition et du paraître, et à conserver courageusement l'espoir malgré les difficultés. ***Il favorise enfin les activités qui permettent de nommer ce qui motive les chrétiens et les chrétiennes,*** les amène progressivement à faire des options et à se découvrir une spiritualité à la mesure de leur âge et de leurs moyens.

Les valeurs de la religion catholique

Une valeur, c'est ce qui compte vraiment, ce qui a du prix, de la portée. Une valeur exprime une préférence et suppose donc une appréciation, un jugement. Elle traduit un choix, repose sur des convictions et amène à un agir en conséquence.

Il y a un lien étroit entre la foi et les croyances d'une part, et les valeurs à promouvoir d'autre part. Il existe ainsi des valeurs chrétiennes, c'est-à-dire des valeurs se référant à l'originalité de la pensée chrétienne sur les grands thèmes humains. Certes, des trésors de sagesse font partie du patrimoine de la réflexion et de l'expérience humaines d'hier et d'aujourd'hui. Les chrétiens et les chrétiennes les partagent, avec l'éclairage singulier qu'apporte le christianisme. Plusieurs grandes valeurs humaines sont d'ailleurs privilégiées, voire relancées, chez Jésus et les premières communautés chrétiennes. Des valeurs sont donc proposées par la foi et les croyances de la religion chrétienne. Mais ces valeurs ont aussi un coefficient subjectif: elles dépendent de l'appréciation et de la préférence que l'on fait. Dans l'aménagement du projet éducatif, que choisira-t-on de promouvoir comme ayant particulièrement du prix? Des valeurs traduiront certaines croyances retenues comme importantes selon les choix d'une équipe scolaire et l'investissement d'énergie qu'elle veut y mettre.

Le christianisme comprend l'oeuvre divine elle-même comme une entreprise d'éducation du peuple des croyants et des croyantes. Cette éducation, qui se fait à même une lente maturation, est une oeuvre d'adoption filiale faite de sollicitude, de relations de confiance, d'enseignement et de sagesse, mais aussi d'exhortation, de correction bienveillante et de patience devant l'exercice de la liberté, révélant la personne à elle-même et lui proposant de croître dans la vie. Jésus incite ses disciples à faire de même: à accueillir,

enseigner, accompagner. Cette logique fondamentale ne peut que définir l'horizon des préoccupations éducatives d'une école catholique et les valeurs qu'elle veut poursuivre.

Au nom de la foi en Jésus-Christ, l'école catholique attache en effet de l'importance à certaines valeurs. Signalons, à titre suggestif, la fraternité des rapports, la croissance en humanité de l'élève et du milieu, l'amitié entre jeunes de différentes cultures, le respect positif d'autrui et de ses droits, le goût du beau, de l'engagement, la recherche spirituelle, la responsabilité face aux richesses et à leur juste distribution. L'école peut aussi dénoncer les attitudes qui blessent l'humain et bloquent son épanouissement: la compétition malsaine, le sexisme, le racisme, la violence verbale et physique, la fuite dans le bruit au détriment de la vie intérieure, l'isolement des ghettos culturels et religieux, le mépris, l'indifférence.

4.2.2 L'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique. Comment se réalise-t-elle?

L'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique caractérise le projet éducatif d'une école catholique. C'est dire qu'une telle école considère comme déterminante la contribution des croyances et des valeurs chrétiennes dans son projet d'école. Elle considère cette contribution singulière comme une composante de son projet éducatif, comme un point de repère essentiel à sa cohérence et à sa cohésion.

L'intégration de ces croyances et de ces valeurs dans l'école, par l'enseignement moral et religieux catholique et l'animation pastorale, est la plus élémentaire. Elle est fondamentale. L'école catholique tient à ces lieux privilégiés qui permettent à l'élève qui le désire d'entrer en contact avec le monde de la foi chrétienne et la tradition catholique et de développer sa propre identité chrétienne. ***C'est aussi par le témoignage individuel des croyants et des croyantes,*** élèves et adultes de l'école, que la foi au Christ peut avoir aussi quelque rayonnement dans l'école.

Bien que ces deux modalités de présence de l'inspiration chrétienne dans l'école soient vitales, elles ne suffisent pas à opérer l'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique dans le projet éducatif. ***C'est d'abord la mission éducative de l'école catholique*** qui doit être mise en lien étroit avec la vision chrétienne de la personne, de la vie et de l'univers, c'est-à-dire être perçue comme une réelle participation à l'humanisation du monde. Une première intégration de la foi chrétienne et de la tradition catholique s'effectue ainsi dans la conception que l'on se fait de la mission de l'école.

Une autre voie d'intégration est possible au moment de l'élaboration d'abord, puis de la réalisation ensuite, du projet éducatif. En effet, ***c'est dans le partage des convictions éducatives que peut se manifester l'influence de la foi chrétienne.*** Cette influence intervient dans le choix des objectifs communs et des activités à retenir. Le projet éducatif de l'école catholique ne peut faire l'économie des conditions de réalisation de tout projet éducatif. C'est essentiellement au coeur des étapes de son élaboration et de sa réalisation qu'il s'expose à l'interpellation évangélique. C'est là qu'il trouve son identité. L'intégration des croyances et des valeurs de la religion catholique est une préoccupation active des chrétiens et chrétiennes de l'école. C'est leur participation au projet éducatif qui la rend possible.

Dans la plupart des écoles catholiques, les catholiques sont en majorité; ils se connaissent, fréquentent les même groupes. Leur solidarité aide l'affirmation de leur identité chrétienne. Dans d'autres écoles catholiques, ils sont moins identifiés. Des complicités se développent plutôt avec l'ensemble des personnes à l'oeuvre, elles aussi, dans l'éducation intégrale des jeunes et dans l'humanisation de l'école. Ensemble, elles poursuivent un même

projet. Pour les catholiques, ce projet est nommément chrétien. Les autres y donnent leur assentiment ou, tout au moins, ne s'y objectent pas.

L'école catholique prévoit occasionnellement le regroupement des élèves et des adultes de foi chrétienne qui le désirent. Ces groupes sont autant d'occasions de renouveler les motivations, les engagements et les solidarités. Les communautés chrétiennes peuvent être pour ces groupes de précieuses ressources.

4.3 Le respect des libertés de conscience et de religion

Le respect des libertés de conscience et de religion est une valeur fondamentale de la foi catholique et donc de l'école catholique. En effet, cette école éducative et humanisante décrite ici poursuit une mission en quelque sorte universelle. Elle bâtit son projet d'éducation en approfondissant ce que chaque personne de l'école recherche et ce à quoi elle aspire profondément. Cette école devrait être habitable et éducatrice pour tous et toutes, quelles que soient leurs conditions particulières ou leur foi personnelle. L'école catholique s'ouvre dès lors à l'universel, selon l'étymologie même du mot «catholique». Dire de son école qu'elle est catholique, c'est s'engager à toujours mieux découvrir ce sens profond et à le mettre en pratique. Dans plusieurs milieux, les occasions sont de plus en plus nombreuses de relever ce défi d'ouverture.

Le respect de la liberté de conscience et de religion est une valeur essentielle du projet éducatif de l'école catholique. Toute personne de l'école «doit être soustraite à toute contrainte, de telle sorte qu'elle ne soit forcée d'agir contre sa conscience, ni empêchée d'agir selon sa conscience, seule ou associée à d'autres[11]». Ce droit à la liberté religieuse est un droit civil. Dans le nouveau contexte socioculturel québécois, celui de Montréal en particulier, où les néo-Québécoises et les néo-Québécois constitueront bientôt la moitié de la population scolaire, cette question est de toute première importance. Elle interpelle notamment l'enseignement de la religion catholique et le service de l'animation pastorale qui doivent n'être dispensés qu'à des élèves dont on s'assure qu'ils le désirent.

La nouvelle loi sur l'instruction publique garantit, par ailleurs, le droit de tout élève à un enseignement religieux catholique et à une animation pastorale dans l'école qu'il sera amené à fréquenter, même une école non confessionnelle pourra dispenser l'enseignement religieux et assurer l'animation pastorale. Cette possibilité favorise le choix, par les parents, d'une école autre que confessionnelle, une possibilité qui était jusqu'à maintenant pratiquement inexistante. Une autre disposition légale rendant possible l'établissement de projets éducatifs divers, on pourra assister à la création d'écoles d'autres confessions: musulmane, grecque-orthodoxe, juive par exemple. Enfin, s'ajoute la possibilité d'un enseignement moral et religieux autre que catholique — même dans une école catholique — pour tel ou tel groupe religieux qui le désire.

Ces nouvelles avenues peuvent aider au respect des libertés de conscience et de religion. Elles s'ajoutent au droit déjà existant de l'élève à l'enseignement moral, au droit de l'enseignant ou de l'enseignante à l'exemption de l'enseignement religieux et à la possibilité pour une école d'obtenir une révocation de son statut confessionnel.

Toutes les avenues ne résident pas dans les structures. L'école publique catholique continuera cependant d'accueillir des élèves et un personnel de diverses croyances. Elle attend de ces personnes le respect de son caractère catholique; elle évite toute forme d'endoctrinement et de persuasion. De nombreuses écoles catholiques vivent déjà, sans drame

11. Vatican II, *Déclaration sur la liberté religieuse*, n° 3.

et au quotidien, une acceptation active et ouverte de la pluralité. En raison même de son caractère catholique, ce doit être un défi maintenu que l'ouverture effective et concrète du projet éducatif de l'école catholique à tous et à toutes.

4.4 L'évaluation du vécu confessionnel de l'école

On note parfois une distance entre le statut de l'école et le vécu observable. Aussi, la réglementation du Comité catholique prévoit-il, à l'article 7, qu'une évaluation du vécu confessionnel puisse être l'occasion pour une école catholique de faire le point. Cette évaluation permet aux divers intervenants et intervenantes de l'école de corriger ou d'améliorer ce qui devrait l'être, ou, le cas échéant, de constater que le statut confessionnel n'a vraiment plus sa raison d'être.

Cette mesure réglementaire est incitative. Son objectif est de susciter dans chaque école ***une meilleure adéquation entre le statut et le vécu confessionnel***, et de faire en sorte que l'école ne soit pas catholique que de nom. L'évaluation du vécu confessionnel pourra éventuellement ***amener une école à demander une révocation de son statut confessionnel***, selon la volonté des milieux démocratiquement exprimée.

* * *

Ce quatrième chapitre annonçait les possibles du réel, pour l'intégration, dans le projet éducatif scolaire, des croyances et des valeurs de la religion catholique. Le Comité a surtout rappelé l'intérêt premier de l'élève. Il a montré que c'est dans la recherche des conditions concrètes les plus favorables aujourd'hui à l'éducation de l'élève que s'élabore un projet éducatif et que peut intervenir la référence à la vision chrétienne de la personne et du monde. Trois exigences apparaissent cependant des préalables: une décision concertée en faveur de la prise en charge de l'école par elle-même, une confiance entière dans le personnel et la conviction que la vision chrétienne apporte à l'éducation des Québécois et des Québécoises une contribution pertinente.

CONCLUSION

L'école reconnue comme catholique intègre, dans le respect des libertés de conscience et de religion, les croyances et les valeurs de la religion catholique dans son projet éducatif. L'école catholique a le défi de son projet éducatif. Ce défi existe vraiment et concrètement. Les divers chapitres de ce rapport en rendent compte. Ils suggèrent aussi des voies pouvant aider à relever le défi.

Le Comité catholique a voulu parler d'une école catholique dans un monde séculier où cohabitent de multiples courants religieux. Selon le Comité, l'élaboration du projet éducatif d'une école catholique aujourd'hui suppose d'abord un dépassement des modèles élaborés dans une époque de chrétienté. Ce projet éducatif se réalise plutôt de multiples façons, souvent inédites, grâce à la participation originale des chrétiens et des chrétiennes à la définition des orientations et des objectifs de leur école.

Cette approche remet en question la problématique actuelle, rencontrée dans la plupart des milieux scolaires, qui tend à définir l'école catholique en cherchant ce qui la distingue absolument des autres écoles. Selon le Comité, le projet de l'école catholique doit se situer avant tout dans une perspective éducative pour la société d'ici et pour les élèves d'aujourd'hui. Il se définit selon des caractéristiques qui ne lui sont pas exclusives mais qui portent l'accent de sa référence chrétienne.

Certes, il reste des problèmes, notamment celui de la démobilisation dans l'école. Mais il y a moyen de les dépasser en retrouvant le vrai sens de l'école et des raisons communes d'y travailler ensemble. Se restituer sur le plan de ses convictions éducatives — et en même temps, pour les catholiques, sur le plan de leur référence aux croyances et aux valeurs de la foi chrétienne — est déjà un bon départ. On aura la chance, à la longue, d'avoir la pratique de ses convictions.

Si le Comité a contribué à identifier et à lever quelques ambiguïtés, s'il a contribué à donner quelques perspectives, il a ouvert un chemin aux possibles. C'était le but de cette intervention sur le projet éducatif de l'école catholique.

MEMBRES DU COMITÉ CATHOLIQUE

Charlotte PLANTE-POULIN*
Présidente du Comité catholique
Sillery

Jeanne-Paule BERGER
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire La Neigette
Rimouski

Paul CHAILLER
Directeur
École polyvalente La Poudrière
Saint-Germain

André CHARRON*
Professeur titulaire et
Doyen de la Faculté de théologie
Université de Montréal
Montréal

Gabriel CHÉNARD
Professeur de théologie morale
Université Laval
Sainte-Foy

Nicole DURAND-LUTZY*
Rédactrice de manuels scolaires
Centre éducatif et culturel inc.
Verdun

Jean FOSTER
Directeur général
Collège de
Sainte-Anne-de-la-Pocatière
La Pocatière

Dolorès GARAND
Directrice
École polyvalente William Hingston
Châteauguay

Martin JEFFERY
Professeur (études catholiques)
Faculté de l'éducation,
Université McGill
Dollard-des-Ormeaux

Jacques OTIS
Conseiller en éducation chrétienne
Commission scolaire régionale
Pascal-Taché
Montmagny

Marc SABOURIN*
Pédagogue à la retraite
Saint-Laurent

Jude SAINT-ANTOINE*
Évêque auxiliaire de Montréal
Montréal

Jacques SÉQUIN
Coordonnateur
Cabinet du recteur
Université d'Ottawa
Hull

Raymonde TOUZIN
Directrice générale
Commission scolaire des
Chutes-de-la-chaudière
Sainte-Foy

Raymonde VENDITTI-MILOT
Conseillère en éducation
chrétienne
Commission scolaire Les Écores
Duvernay, Laval

Michel STEIN (membre d'office)
Sous-ministre associé
Ministère de l'Éducation

Guy MALLETTE*
Secrétaire

Denis DROUIN
Agent de recherche
(septembre 1988 à février 1989)

---

* Membre du sous-comité chargé de la préparation de ce document

Edité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-102